

"Na teoria a prática é outra?" Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto
"In practice is the theory different?" English teachers' reflections about children's needs in remote teaching

Cláudia Jotto KAWACHI-FURLAN*
Juliana Reichert Assunção TONELLI**

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir se e como as professoras de inglês da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ressignificaram suas práticas visando atender às necessidades de acolhimento das crianças. O ano de 2020 trouxe outras adversidades à área de educação linguística em línguas adicionais para crianças por conta da pandemia da Covid-19, quando professoras e crianças tiveram que mudar suas rotinas para o ensino remoto. Posto isto, para atingir o objetivo proposto, selecionamos, transcrevemos e analisamos trechos gravados de uma roda de conversa na qual participaram 11 professoras. O foco das análises incidiu sobre os ensejos e as atitudes de acolhimento revelados em seus enunciados (BAKHTIN, 1999), sob as lentes de pesquisas que se ocupam de uma educação linguística (JORDÃO, 2018), incluindo na infância (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). Os resultados apontam para os ensejos das docentes com intuito de contemplar as necessidades das crianças e para as atitudes de acolhimento. Observaram-se movimentos transdisciplinares que permitiram o redimensionamento do que significa ensinar e aprender línguas adicionais na infância para além do ensino pautado exclusivamente em conteúdos, abarcando conhecimentos de diversos campos, que contribuíram para transformações em seus próprios espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes de acolhimento. Educação infantil. Língua inglesa. Educação linguística. Covid-19.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss if and how English teachers of early childhood education and first years of elementary school ressignified their practices in order to meet the children's needs of care and support. The year of 2020 brought other adversities to the area of language education in additional languages with children due to the Covid-19 pandemic, when teachers and children had to change their routines to remote teaching. Thus, in order to achieve the proposed goal, we selected, transcribed and analyzed excerpts from teachers' sayings during a conversation circle in which 11 teachers participated. The focus of the analysis was on opportunities and attitudes of child support revealed in teachers' utterances (BAKHTIN, 1999), under the lenses of studies that consider language education (JORDÃO, 2018), including in childhood (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). The results show teachers' opportunities and attitudes to meet children's needs related to care and support. Transdisciplinary movements were observed, which allowed teachers to redimension the meaning of teaching and learning additional languages during childhood to go beyond teaching focused exclusively on content. They embraced knowledge from other areas, contributing to change their own contexts.

KEYWORDS: Attitudes of child support. Early childhood education. English. Language education. Covid-19.

* Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>. E-mail: claudia.furlan@ufes.br.

** Pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra (UNIGE) e em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>. E-mail: jtonelli@uel.br.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Loris Malaguzzi

1 Introdução

O ensino de línguas adicionais¹ na infância tem sido pauto na agenda de discussões importantes no campo da linguística aplicada brasileira (ROCHA, 2006; SÃO PEDRO, 2016; AVILA, 2019; MALTA, 2019, para exemplificar). Tal proeminência advém, em grande parte, de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado realizadas por docentes que atuam no contexto e desejam (ou precisam) compreender suas próprias práticas (PADRE, 2019; OLIVEIRA, 2017, para citar alguns). Estudos vêm alertando para a urgência de reformulação dos cursos de letras os quais são responsáveis pela formação de professores e professoras de línguas, para atender às novas demandas que despontam no cenário educacional em nosso país (SILVA, 2013; BROSSI, FURIO e TONELLI, 2020; VILKEVICIUS; BRAWERMAN-ALBINI, 2020, dentre outros).

Ainda que não seja o objeto direto de discussão deste artigo, é impossível não mencionar a demanda mercadológica gerada pela resolução 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) que organiza o ensino nas escolas bilíngues no Brasil. Logo após a publicação do documento, o número de cursos de extensão que oferece "formação *express*"

¹ Neste artigo nos referimos ao ensino da língua inglesa como língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), por concordarmos que não faz mais sentido concebê-la como estrangeira e que, como tal, como pontua Rajagopalan (2010, p. 11) nunca "é aprendida como tal". No entanto, em nossas reflexões mais recentes, temos defendido a perspectiva de educação linguística *na e para* a infância, pois concordamos com Ferraz (2018) que precisamos nos relacionar a determinadas escolas e epistemologias. Atualmente, entendemos que a educação linguística expande a ideia de que o professor ensina e o aluno aprende. Essa proposta será discutida nas próximas seções deste artigo.

para atuar no referido contexto tem sido significativo e, diga-se de passagem, rentável, dado seus altíssimos custos. Logo, parece-nos ficar evidente que a formação de professores e professoras de línguas adicionais (para crianças) no Brasil ainda é subserviente - no sentido de uma submissão não orientada pela realidade do ensino da língua - a documentos prescritivos e tem servido a um mercantilismo e, no caso do cenário pandêmico mundial, evidenciadas as relações sociais e econômicas assimétricas entre docentes, instituições e estudantes.

O discurso imposto até então era o de que os cursos de letras, no caso desta discussão, letras inglês, não deveriam se ocupar de tal formação, pois a regulamentação desses cursos indica que graduados e graduadas podem atuar apenas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. Tal direcionamento, no entanto, parece estar na contramão de pesquisas que vêm mostrando a forte atuação desses profissionais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; CIRINO; DENARDI, 2019; LIMA, 2019, para citar alguns), dadas as mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto de ensino as quais demandam adequações nos cursos de letras (SILVA, 2013). O fato é que temos advogado sobre a necessidade de rompermos com documentos prescritivos e nos colocarmos na vanguarda da educação de professores de inglês, objeto de discussão deste artigo, atendendo às necessidades de licenciandos, licenciandas, egressos e egressas dos cursos de letras inglês (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017)².

Para além dos desafios próprios ao ensino de línguas para crianças já reportados em trabalhos anteriores (MERLO, 2019; LIMA; NETO, 2019, por exemplo), o ano de 2020 nos colocou diante de mais uma adversidade: a educação linguística em línguas adicionais na infância em meio a condições adversas em função do isolamento físico³ causado pela pandemia da Covid-19, conforme reportam Albuquerque, Dallagnol e Santos (2021) e Tonelli e Kawachi-Furlan (2021).

Desta feita, o objetivo deste estudo é discutir, com base nos dizeres de professoras⁴ de inglês da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), se e como essas professoras redimensionaram suas práticas pedagógicas a fim de atender às necessidades

² A esse respeito, importa ressaltar uma das recomendações do parecer CNE/CEB 02/ 2020 que indica, em seu item 3.3., "a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz". O que, a nosso ver, ratifica os argumentos por nós apresentados sobre a atuação profissional dos licenciados e licenciadas em letras <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>

³ Concebemos que o isolamento imposto pela pandemia em decorrência da COVID-19 se caracteriza mais por um distanciamento físico do que social, conforme Crystal (2020).

⁴ Optamos por utilizar o termo no feminino, pois a maioria das participantes se identificaram dessa forma.

das crianças para que o foco de todo o processo incidisse no acolhimento das crianças. Se antes da pandemia já defendíamos a educação linguística centrada na criança, durante (e após) a pandemia, esse fato ficou ainda mais evidente, pois o próprio conceito de escola está sendo repensado, como aponta Carvalho (2020). Assim como no poema apresentado na epígrafe deste artigo, observamos que o momento de crise pelo qual atravessamos intensificou as crianças "feitas de sem". No entanto, muitos profissionais da educação, a despeito da falta de apoio e reconhecimento e da altíssima sobrecarga de trabalho, continuaram buscando resgatar práticas que incentivem as "crianças constituídas de cem linguagens".

Diante do propósito mencionado, concentramo-nos na análise das falas das professoras sobre seus ensejos e suas atitudes de acolhimento, visando compreender como suas práticas foram ressignificadas por meio de movimentos transdisciplinares, que representaram expansões e transformações nas práticas docentes. Com base em Ferraz (2018), entendemos transdisciplinaridade como o diálogo estabelecido com diversos campos de saberes, na medida em que o encontro com outros espaços possibilita transformações nas nossas práticas, nos nossos conhecimentos e espaços.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. No próximo item, apresentamos o referencial teórico utilizado. Na sequência, descrevemos a metodologia do estudo para, então, nos debruçarmos sobre os dados e as reflexões construídas a partir dos dizeres das professoras. A quarta e última parte é dedicada à apresentação de algumas considerações finais.

2 Pressupostos teóricos

Harari (2018) nos convida à reflexão sobre os rumos da educação no século 21 e, em especial, traz um alerta sobre como as transformações nas sociedades contemporâneas precisam ser consideradas nas práticas escolares. O autor nos coloca diante de cenários que nos compelem a (re)considerar o que, de fato, importa quando o assunto é ensinar crianças na atualidade. Diante de seu questionamento "Então, o que deveríamos estar ensinando?" (HARARI, 2018, p. 231), pretendemos, nesta seção, recuperar algumas bases teóricas que possam nos auxiliar a atingir o objetivo a que nos propusemos neste artigo.

Como colocado por Ferraz (2010), a partir de Todd (2000), a educação visa, em última instância, "fazer do mundo um lugar melhor para se viver" (p.108). Desse modo, valemo-nos dessa ideia porque, quando falamos em crianças pequenas aprendendo uma língua adicional,

nos custa abraçar uma concepção de ensino localizada tão somente em estruturas linguísticas ou palavras consideradas "significativas". Em consonância com colegas pesquisadoras (SANTOS, 2009; PICANÇO, 2011; SECATTO, 2020) temos advogado - e nos indagado - a quem tal ensino vem servindo: se à criança, suas reais necessidades e possibilidades ou a um sistema que insiste em convencer que o "inglês abre portas⁵", *no matter what!*

Esses questionamentos nos impulsionam a refletir sobre as possibilidades de expansão do que representa ensinar e aprender línguas na infância. A esse respeito, Kawachi-Furlan e Malta (2020) defendem que por meio da educação linguística crítica com crianças é possível valorizar a práxis⁶ de professoras(es) e os contextos desses docentes e das próprias crianças, para que suas histórias, identidades e subjetividades sejam também consideradas. Envolver os cenários locais torna-se, desta feita, não apenas desejável, mas também necessário, em um cenário marcado por visões mercadológicas de educação, no qual concepções hegemônicas de língua(s) têm sido cada vez mais difundidas e sedimentadas. Nesse sentido, advogar em favor da educação linguística *com* crianças significa problematizar o papel instrumental na língua, a obsessão pelo dito "inglês nativo" ou o "inglês do nativo", o ensino pautado em memorização de listas de palavras, entre outras visões que limitam o que esse processo pode vir a ser.

Nesta linha de argumentação, apoiamo-nos em Jordão (2018) na compreensão de educação linguística como “processos de construção de sentidos” (p. 77), os quais estão diretamente envolvidos com as relações que estabelecemos com outras “pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência” (p. 78). Portanto, a nosso ver, educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades. Para tanto, é preciso que revisitemos nosso entendimento sobre a criança, refutando a ideia de “tábula rasa” para a qual os adultos transmitem seus conhecimentos, ou seja, uma visão “adultocêntrica da criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 139).

Assim, naquilo que consideramos movimento transdisciplinar, buscamos auxílio em outros campos além da educação e dos estudos linguísticos, como a sociologia da infância,

⁵ Aqui, fazemos um trocadilho com o programa “Inglês Abre Puertas”, criado em 2004 pelo governo do Chile. Similar ao Plano Nacional de Bilinguismo 2004-2019 da Colômbia, o programa chileno busca melhorar a competência comunicativa dos estudantes da educação básica na língua inglesa (CHILE, 2017). Ressaltamos, no entanto, que não entramos no mérito da avaliação da qualidade do programa.

⁶ Entendemos práxis, com base em Freire (1987), como a relação inseparável entre teoria e prática.

com o intuito de expandir nossas concepções e compreensões sobre a criança e a infância e, no nosso caso, o que uma educação linguística passa a significar. Quinteiro (2019), com base nas atividades desenvolvidas por seu grupo de pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE), entende que

(...) a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas; e a criança, como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos. (QUINTEIRO, 2019, p. 730)

Portanto, para que a criança esteja no centro da educação linguística e não como objeto do ensino de línguas, é fundamental que suas características emocionais, cognitivas, físicas, sociais e econômicas sejam consideradas, respeitando-se sua individualidade e subjetividade. É nesse sentido que enfatizamos as contribuições da pedagogia crítica, conforme argumenta López-Gopar (2019), como maneiras de resistir aos padrões impostos pela indústria do ensino de línguas. Esses padrões acabam, muitas vezes, determinando o que deve ser feito de forma homogênea, como se todas as crianças e todas(os) as(os) professoras(es) fossem iguais. Defender a formação holística da criança significa, em nosso entendimento, romper com propostas que limitam o processo educativo à formação linguística, *ipso facto*. No entanto, para que tudo isso seja vislumbrado nas escolas brasileiras, do nosso ponto de vista e a partir de nossas vivências nas salas de aulas, consideramos ser preciso pensar sobre a formação docente para educação linguística também *na e para a* infância.

Concordamos com Quinteiro (2011, p. 11) sobre as condições para uma formação de professores que seja abrangente e uma escola que acolha as crianças.

Finalmente, a ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, onde a criança

goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo.

Enquanto formadoras de professores e professoras de inglês, incluindo para crianças, não desconsideramos, e nem poderíamos fazê-lo, a questão de que, por serem pequenas, é desejável que tal ensino seja conduzido de maneira lúdica, orientado também a partir das fases de seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Entretanto, nossas práticas e pesquisas vêm nos alertando sobre o fato de que tanto elas quanto suas professoras precisam ter suas capacidades agentivas, nos termos de Canagarajah (1999), Kumaravadivelu (2014) e Morgan (2010), respeitadas.

Sobre o ensino de línguas na infância, Rajagopalan (2010, p. 10) nos convida a uma reflexão acerca da visão da própria criança sobre o conceito que os pequenos possuem de "língua" e que, para além disso, é preciso "nos colocar no lugar de uma criança" nos afastando da visão que o adulto possui. É nesta trama de entendimentos e perspectivas que localizamos a presente discussão: como conciliar as visões dos aprendizes e de seus professores e professoras sem apagar suas concepções pessoais?

A próxima seção é dedicada à descrição do percurso metodológico da pesquisa.

3 Procedimentos metodológicos

O estudo aqui empreendido está localizado na grande área da linguística aplicada, com ênfase na formação de professores e professoras de línguas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), posto que, nessa perspectiva, "as interpretações ou sentidos atribuídos construídos nessas pesquisas dependem dos significados que outras pessoas atribuem a um fenômeno" (BORELLI; PESSOA, 2020, p. 79).

No início do ano de 2020, logo que nos defrontamos com o cenário de pandemia causada pela Covid-19 e, com o desejo de compreender e (re)discutir as perspectivas de professoras sobre esse tema, elaboramos um questionário *on-line*, utilizando a ferramenta *Google forms*, o qual foi divulgado por e-mail, entre os meses de abril e maio de 2020, e em grupos de professoras em redes sociais (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). Logo após a geração dos dados, sentimos a necessidade de nos aproximar das professoras participantes e ouvi-las de forma mais acolhedora, uma vez que o cenário pandêmico isolou, forçosamente, as pessoas.

Assim, convidamos todas as respondentes do questionário (total de 62 pessoas) para uma roda de conversa via plataforma *Google meet*. O encontro aconteceu no dia 08 de outubro de 2020, do qual participaram, voluntariamente, 11 pessoas (17 inscritos), além das autoras deste artigo. Todas as participantes consentiram que os dados decorrentes fossem utilizados para fins de pesquisa, garantindo, assim, que questões éticas de pesquisa fossem respeitadas⁷.

O encontro foi registrado por meio da gravação em vídeo e, posteriormente, transcrito para fins de análise. Isto posto, nas próximas seções, apresentamos as participantes e refletimos sobre suas percepções e ações com relação à educação linguística na infância. É válido ressaltar que algumas participantes interagiram mais, expondo suas perspectivas e descrevendo suas práticas, enquanto outras apenas concordavam ou validavam o que estava sendo discutido. Por essa razão, além da limitação de espaço neste texto e do seu objeto de discussão, concentramo-nos em trechos de quatro dos 11 participantes.

Com vistas a atingir o objetivo deste artigo, nas próximas seções, apresentaremos excertos de transcrições da gravação da roda de conversa promovida entre as professoras. Como mecanismo de depuração dos dados, seguimos o seguinte percurso: primeiramente assistimos à gravação do encontro para identificar os trechos mais relevantes, os quais nos permitissem atingir o objetivo a que nos propusemos. Em seguida, procedeu-se à transcrição dos intervalos identificados para que, em etapa posterior, iniciássemos a releitura e análise dos excertos guiadas por marcas linguísticas que colocam em evidência os seguintes aspectos: 1) ensejos das professoras e 2) atitudes de acolhimento.

Importa esclarecer que nos alinhamos aos pressupostos bakhtinianos e consideramos marcas linguísticas os signos presentes nos textos orais das participantes, dotados de um significado particular, que somente é apreendido a partir dos saberes partilhados por um determinado grupo (BAKHTIN, 1999), como foi o caso. Neste cenário, ao tratarmos os dados de análise, quais sejam, as transcrições dos excertos, ativemo-nos a elas para estabelecer as duas categorias apresentadas.

⁷ Registramos que este artigo é decorrente de investigações em desenvolvimento no âmbito do Grupo FELICE (CAPES/ CNPq). Mais especificamente, no projeto de pesquisa com aprovação no Comitê de Ética em 13/07/2020, número CAAE 33755020.3.0000.5231.

Por ensejos, compreendemos os termos que reportam às vontades e aos desejos das participantes ("eu tento"; "eu busco") para, de algum modo, minimizar a distância física entre elas e as crianças imposta pela suspensão das aulas presenciais dado o contexto em tela.

As atitudes de acolhimento foram identificadas em marcas linguísticas que expressam ações reportadas pelas participantes que, de algum modo, remetem a ações relacionadas à afetividade e aos esforços para acolhimento dos alunos e das alunas em aulas remotas ("**Então eu penso muito isso no momento da aula**" e "**trazer para perto**").

Para fins de análise e discussão dos dados, apresentamos os excertos organizados de acordo com tais temáticas mobilizadas pelas participantes. Antes, porém, explicitamos, em alguns momentos, algumas informações que consideramos importante para compreender melhor quem é a professora cuja fala constitui o excerto analisado.

Nas próximas seções, dialogamos com as contribuições das participantes no que tange os seus ensejos e atitudes de acolhimento das crianças durante o ensino remoto.

4 Afinal de contas, estamos (des)considerando as necessidades das crianças?

Perguntamos às participantes se elas acreditavam que as necessidades das crianças estavam sendo contempladas em suas aulas, que aconteciam de modo remoto, por conta da pandemia em decorrência da Covid-19. A participante Monique, que atua na educação infantil, em uma escola regular da rede privada, pondera que o propósito das aulas remotas naquele momento era manter o vínculo com as crianças.

Excerto 1

Porque nessa distância também, aí é um problema que **eu tô sentindo**, não sei vocês, essa coisa da, da...eu acho que o maior objetivo no momento é **manter esse vínculo**. Com a educação infantil então é, é **ter vínculo** né. E aí, é...é **um lugar também que eu ainda tô buscando**, né e ...o que eu percebi, como a própria [...] falou também de conteúdo, você não **deixa de usar o conteúdo abraçando o que a criança traz**. (Monique, roda de conversa).

Fica evidente (por meio dos verbos sentir, manter e ter (vínculo)) que Monique não apenas busca, mas age para, de algum modo, "abraçar" a realidade dos alunos e das alunas. Percebemos uma preocupação da professora em valorizar "o que a criança" traz para as aulas ao mesmo tempo em que o conteúdo programático é trabalhado. López-Gopar (2019) nos lembra que a pedagogia crítica possibilita que as perspectivas das crianças tenham espaço nas salas de aula, o que vai ao encontro da proposta de Malta (2019) para que a educação

linguística seja construída com as crianças e não apenas para elas, como se a criança não tivesse papel ativo nesse processo.

O participante Rafael, por sua vez, relata que trabalha em uma escola particular e atua nos anos iniciais do ensino fundamental em um sistema integral de ensino. Ele questiona quais são as necessidades dos seus alunos e se elas estão relacionadas com o ensino de conteúdos, como pode ser observado no trecho a seguir.

Excerto 2

Olha só quando você fala **necessidade**, é uma coisa que eu pensei aqui agora...eu fico.... Agora eu acabei de perguntar: **quais são as necessidades dos meus alunos?** Porque eu acho que... sou eu quem crio as necessidades deles. Eu acho que, claro, eu entendo também que a gente tem que **abraçar o que o aluno traz do mundo né, do mundo dele pra sala de aula, pra gente trabalhar com isso, significar, ressignificar...concordo com isso!** Mas isso me fez... tô agora me perguntando... eu acho que.... não sei responder porque **eu não sei quais são as necessidades dos meus alunos.** Mas hoje, pelo que eu vi, é... trabalhar os pronomes pessoais como numa aula inteira no terceiro ano não foi exatamente... **não sei que necessidade eles têm, mas essa aula que eu dei hoje, foi necessidade de ninguém não!** Mas agora eu, agora eu estou realmente me perguntando, qual necessidade do meu aluno. **Eu não sei as necessidades** dos meus alunos, principalmente agora. Eu acho que quando a [...] tava falando ali, aí eu fiquei assim, né Monique, é....tem a ver com essa coisa da necessidade. **Eu acho que a necessidade agora das crianças realmente, principalmente na educação infantil, será que é realmente o conteúdo?** Mas ao mesmo tempo eu fico muito com o pé atrás com esse, com essa coisa do...essa coisa muito espontânea, do que surgiu eu abraço e..., é...aí tem a ver com essa, com essa pergunta da [...], qual é a necessidade dos alunos agora? Pode até de não ser desse ... do conteúdo, eu acho que há uma diferença entre conteúdo e conteduísmo, porque conteúdo a gente tem(Rafael, roda de conversa).

Sobre as necessidades das crianças, chama nossa atenção na fala de Rafael o fato de ele, durante o encontro, perceber que não tem certeza sobre as reais necessidades das crianças que frequentam suas aulas de inglês. Ao se deparar com o questionamento sobre a real necessidade do conteúdo, (**Eu acho que a necessidade agora das crianças realmente, principalmente na educação infantil, será que é realmente o conteúdo?**) Rafael parece colocar em xeque os reais motivos pelos quais é preciso ensinar inglês para crianças tão pequenas em uma situação adversa como a que estamos vivenciando. Esse lugar de não saber como fazer, de busca, de descobertas, parece ser comum às participantes, assim como dito por Monique (Excerto 1). Sendo assim, ainda que tenham experiência com o ensino de inglês para crianças pequenas, fica notório que não há receitas prontas de como conduzir aulas. O que há são desejos profundos em acertar.

Outro ponto que consideramos válido destacar é a preocupação das participantes com relação ao ensino de conteúdos. No início da conversa, Rafael menciona que, por conta da pandemia, ele observou uma atenção voltada única e exclusivamente aos conteúdos curriculares.

Excerto 3

A escola onde eu trabalho, eles dizem, e pelo o que eu vi até hoje, eles realmente têm, eles dizem adotar uma perspectiva de educação crítica e isso tá no *site* da escola. Eles dizem educar pra vida ... eles dizem educar para o contexto, então se você vai no *site* da escola você encontra isso. E aí quando eu comecei a trabalhar lá, de fato eu vi isso. **Quando a pandemia veio, foi justamente isso aí que aconteceu...um retorno ao ensino exclusivo de conteúdos. A gente voltou para o conteúdo... onde o professor vai e fala para os alunos e acabou.** (Rafael, roda de conversa).

Em estudo anterior, Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) discutiram como a pandemia tem impactado no retorno a um ensino limitado a conteúdos, com foco em listas de vocabulário e itens gramaticais como uma possível maneira de controlar o que está sendo ensinado e demonstrar, de forma mais concreta, que o trabalho do professor está sendo feito. Ponderamos sobre a importância do ensino de aspectos linguísticos, mas a proposta de educação linguística em línguas adicionais busca expandir a ideia de ensinar e aprender línguas. Portanto, os questionamentos das participantes sobre a relação entre as necessidades das crianças e o ensino de conteúdos nos parece ser extremamente pertinente.

A participante Letícia, por exemplo, conta que os vídeos que têm mais visualizações são os que estão associados aos conteúdos do livro didático. No Excerto 4, ela explica que atua em uma escola que possui um programa bilíngue e que, em função da pandemia e, conseqüentemente, do ensino remoto, suas aulas estavam sendo gravadas e apenas uma vez ao mês ela interage *on-line* com as crianças.

Excerto 4

Mas assim o que eu percebo, infelizmente, nesses **dias que são lúdicos, que tipo eu não tenho o conteúdo do livro, são os dias que tem menos visualizações.** E a gente sempre discute, ‘gente, mas por que?’ Eu acho que é aquele momento assim que o pai fala, “isso daqui ele não precisa, ele precisa cumprir o livro, o dia que não tem o livro eu não preciso, eu vou dar uma folga para mim ou pra ele”. Porque a gente vê muito mais reclamação do pai né, de “ai eu não sei a língua, eu não sou obrigado a saber” e as **aulas tem que ser todas em inglês, a gente não pode falar em português em momento algum.** (Letícia, roda de conversa)

Conforme relatado por Letícia, há a preocupação maior com os conteúdos por conta dos pais e responsáveis. A partir da fala da professora, percebe-se que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa ainda são vistos por muitos como algo estático, propagando a ideia de que saber uma língua é memorizar alguns vocabulários e dominar regras gramaticais, o que contribui para uma visão de língua como produto (FORTES, 2014). A nosso ver, essa é uma perspectiva limitada do que representa ensinar e aprender uma língua adicional. Entendemos que léxico e gramática fazem parte desse processo, mas que a prática docente não se restringe a isso. Concordamos com Monte Mór (2018, p. 271) que em uma “educação

linguística crítica, os estudos sobre as línguas [e, também, culturas e identidades] relacionam-se com as línguas [e, também, culturas e identidades] dos outros, o que inclui o padrão e o não padrão, o porquê do padrão e do não padrão”.

Nota-se, ainda, a questão do "*English only*" quando Letícia diz que, no contexto onde atua, não se pode utilizar a língua primeira, no caso, a língua portuguesa. Mais uma vez fica, de nossa perspectiva, evidenciado o apagamento da cultura da criança que poderia valer-se dessa língua para valorizar ainda mais o inglês.

Conforme Excerto 5, a participante Mariana, que trabalha em uma escola pública na zona leste de São Paulo, reitera a importância de abordar o conteúdo programático, mas que não se trata de ensinar o conteúdo por si só, o propósito é relacionar o conteúdo com as necessidades do aluno, que durante a pandemia, está sendo equacionada à realidade das crianças.

Excerto 5

A gente recentemente teve um currículo aqui em São Paulo do qual eu participei, que é o currículo da cidade. A gente não tinha um currículo durante muitos anos, então um dos temas é "animais". Oh, o clássico tema dos animais. E aí eu como adulta, eu cheguei, a gente tinha alguns livros e aí eu ia trabalhar com uns livros pra falar de animais. Só que o pessoal do segundo ano tava numa loucura, por causa do *'baby shark'*, eles queriam o *'baby shark'*. Eles queriam! E aí eu cheguei na sala, a gente sempre canta o *hello*, abre a aula com o *hello*, a gente faz o cabeçalho, constrói a agenda, já tinha toda uma rotina e aí... 'psora, toca o *baby shark'*, porque se eu sou a *teacher* eu vou tocar o *'baby shark'*. Então eu falei assim, **esquece esse livro, a necessidade dos meus alunos nesse momento, aquilo que os move é o *'baby shark'*** e aí eu já descentrei a ideia dos animais, eu falei, eu vou falar de animais aquáticos, eu vou falar do *'shark'* porque é isso o que os move, **essa é a necessidade, eu não deixei de *'animals'***. E aí eu parti daquilo do *baby shark*, e enfim... *family shark, family shark in the ocean, all the family shark* e a gente ficou trabalhando em torno do *family shark*, aí eles construíram os desenhos do *family shark*, a gente colocou fora da sala. Então, **é...os conteúdos continuaram a serem tratados porque, enfim... que diferença...com todo o respeito, para quem mora na periferia de uma grande cidade eu falar de...é... *'farm animals or not'*?**, eu não deixei de falar de *cat*, de *dog*, de *fish*, porque quando a gente começou a falar de *family*, eu apresentei a minha *family*, eu não tenho filhos, então a minha cachorra é praticamente meu filho e aí a gente foi encadeando né, e aí eu acho que a gente **atende a necessidade do aluno e na pandemia, eu não tinha essa resposta.** (Mariana, roda de conversa)

Mariana demonstra, por meio de um exemplo de sua prática pedagógica, que a pandemia contribuiu, de certa forma, para que ela pudesse se concentrar mais nas demandas dos alunos, relacionando os conteúdos com as realidades das crianças e com o que parecia fazer sentido para elas naquele momento ("**esquece esse livro, a necessidade dos meus alunos nesse momento, aquilo que os move é o *'baby shark'***"). Entendemos que, ao considerar o que crianças precisam, estamos revisitando nossas concepções sobre a educação e sobre a escola, sobretudo em tempos tão difíceis como estes. Assim, algo que pode parecer óbvio, principalmente no contexto posto em discussão, como levar em conta as necessidades

dos aprendizes, pode ficar alheio às práticas pedagógicas diante de tantos fatores impostos pelo distanciamento físico (e suas consequências) e pelo ensino remoto.

Julgamos que embora a pandemia da Covid-19 tenha (re)forçado um ensino pautado em conteúdos linguísticos, como destacado em Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), este é um momento oportuno para resgataremos as reflexões sobre o que esperamos com a educação linguística em línguas adicionais. Concordamos com Biesta (2020), quando o autor salienta que a escola é o lugar que apresenta ao aluno possibilidades que ele provavelmente não estava procurando, talvez até por não saber que ele poderia procurar por aquilo. A escola, nesta perspectiva, representa o lugar que foca em não se deter ao óbvio, mas em ajudar uns aos outros a olhar para outros lugares.

Na próxima seção, analisaremos as perspectivas das professoras sobre as necessidades das crianças nas aulas de língua inglesa durante o ensino remoto.

5 O que as professoras nos dizem sobre as necessidades das crianças?

Ao discutirem sobre as necessidades das crianças em suas aulas, as professoras enfatizaram a importância do acolhimento das crianças, ou seja, elas precisam se sentir ouvidas e valorizadas, especialmente em tempos que marcaram as "crianças feitas de sem", sem parquinho, sem contato físico com amigos e parentes, sem escola. A nosso ver, pensar sobre o papel da educação linguística em acolher as crianças é garantir que a criança não seja privada do seu direito de brincar e de ser criança, como defende Quinteiro (2002).

Apresentaremos, a seguir, alguns trechos da fala da participante Letícia, nos quais ela revela atenção à demanda da criança em ser acolhida durante suas aulas.

Excerto 6

Boa noite gente! É, eu tava aqui pensando na questão das necessidades. Eu penso muito na questão do **se sentir acolhido, ainda mais na educação infantil, como são muito pequenos...**e assim, a gente teve um mês de aula e aí veio a pandemia. Eu passo um pouco por isso **porque sinto muito essa falta do dia-a-dia**. Eu trabalho com um programa bilíngue, então eu dou aula todos os dias para todas as minhas turmas. Então eu vejo eles todo dia, a nossa rotina é muito gostosa, né. Então, eu vou pro lanche, eu vou pro parque ... tudo o que eles fazem na escola em algum momento eu tô fazendo com cada turma. Então eu **penso muito isso no momento da aula, né**. Eu **gravo vídeo aulas diariamente**, eu entro uma vez por mês só *on-line* com eles. Então todos os dias eles só tem uma...um vídeo, uma vídeo aula. E aí **eu tento pensar nessa aproximação, como né? Ineri-los e eles se sentirem parte ainda da escola e se sentirem acolhidos**. (Letícia, roda de conversa)

Percebemos que um dos esforços, por nós tomados como ensejos, da professora é para manter o contato com as crianças, para que, por meio dos vídeos que recebem dela, possam se sentir acolhidas em um momento tão tenso como este de pandemia e isolamento físico. Como ela não "encontra" mais as crianças presencialmente e nem de modo *on-line* todos os dias, Letícia relata que procura gravar vídeos que possibilitem essa aproximação das crianças com a professora e com a escola. Ela expressa sentir falta das crianças e da rotina que tinha com elas ("**porque sinto muito essa falta do dia-a-dia**"); pensar (e considerar) os momentos que costumava ter presencialmente (como a hora do lanche) para planejar suas atividades remotas; gravar as aulas tendo em mente a aproximação e, por conseguinte, uma ação de acolhimento. A esse respeito, Carvalho (2020, p. 388) nos lembra que "(...) neste momento histórico, a escola não está no prédio; está nas redes sociais, nas plataformas de ensino-aprendizagem, nas plataformas de vídeos, entre outras ferramentas virtuais". Assim, a ideia de escola também foi e está sendo redimensionada.

No próximo excerto, recuperaremos os dizeres de Letícia quando ela problematiza se a criança "tem a escola em sua casa".

Excerto 7

Então assim, **eu tento trazer questões né, historinhas**, eu gosto muito de contação de histórias e aí da contação de história eu vou pra um jogo. Eu gosto muito de fazer *craft*, com material reciclado e tudo coisa simples né, que o pai tenha em casa. E esses dias eu ouvi uma palestra e falava justamente isso, '**será que aquela criança tem a escolinha em casa?**' (Letícia, roda de conversa)

Letícia menciona o uso de estratégias ("**eu tento trazer questões né, historinhas**") que estão comumente relacionadas com as aulas de inglês para crianças, como a contação de histórias e as atividades manuais. O que chama atenção na fala da professora é a sua preocupação com o que está disponível em casa para as crianças em termos de materiais e também com relação ao auxílio dos pais e/ou responsáveis, como transcrito no Excerto 7. Observamos que Letícia cria possibilidades que façam sentido para os alunos e para ela própria, trazendo para suas aulas suas experiências e a "combinação dos vários patrimônios vivenciais dos educadores" (LIBERALI, 2020, p. 15). Os anseios e as subjetividades da professora estão contemplados nas estratégias e nos recursos por ela usados, os quais por sua vez, focam na realidade de cada criança. Ela continua descrevendo (Excerto 8) como teve que mudar sua rotina para atender às demandas atuais.

Excerto 8

Então assim, é um aprendizado diário, uma frustração também ... **isso daqui gente (ela mostra a parede do quarto) eu montei um estúdio no quarto da minha casa, a minha irmã quer entrar aqui, às vezes ela não pode, porque eu tô gravando, tem que tá o silêncio, tem que ter iluminação, gasto dinheiro, mas assim, eu sou feliz no que eu faço.** Aí eu falo, gente...mesmo a criança não assistindo eu acho que a hora que ela assistir, ela vai **sentir que foi com amor**, que foi pensando nela, na nossa rotina de sala e eu deixo isso muito claro em todo vídeo o **tanto de saudade que eu sinto deles.** (Letícia, roda de conversa)

Conforme demonstramos por meio do Excerto 8, uma vez mais, Letícia manifesta atitudes de acolhimento ao dizer que, ao preparar suas videoaulas, ela o faz para que a criança sinta "que foi com amor" e que "foi pensando nela" porque "sente saudades" de seus alunos e suas alunas. As emoções expressas por meio da fala de Letícia nos remetem a Quinteiro (2002), ao problematizar a necessidade de considerarmos como o sujeito "criança" tem sido visto em nossa sociedade, em nossas escolas, em nossas aulas.

A fala da professora, a nosso ver, revela que, em última instância, a finalidade das aulas de inglês deve ir além do ensino da língua *per se* (SÃO PEDRO, 2016) e considerar os sentimentos e as necessidades afetivas da criança, principalmente pelo fato de as interações estarem ocorrendo em âmbito virtual. No entanto, ponderamos que não se trata de romantizar a profissão docente, pois não acreditamos que ser professor é sinônimo de ter amor pela docência. É possível, sim, amar essa profissão, mas acima de tudo, é preciso encará-la com o profissionalismo que ela requer, especialmente no ensino com crianças. Assim, ser professora de/para/com crianças não se restringe a ter facilidade com esse público, como argumentam Kawachi-Furlan *et. al.* (2019), mas envolve considerar a formação completa da criança e as possibilidades que a educação linguística na infância representa.

Outra participante que também destaca a necessidade de acolher as crianças por meio das aulas de inglês é Monique.

Excerto 9

Por exemplo, é...eu tenho trabalhado, **tentando trabalhar** com projeto, com um tema de um modo geral, não há um conteúdo, um vocabulário, um.... e aí eu **comecei a perceber** que eles tavam trazendo muita tristeza, de tá em casa, de não ver colega, e a gente começou a trabalhar sentimento né. Nisso que a gente começou a trabalhar sentimento é....a gente....e aí eu também, a gente...trabalhando sentimento, **primeiro eu falei de mim**, por exemplo, de **como é que eu tava me sentindo**, e aí a gente trabalha filmes, a gente trabalha partes do rosto, coloquei eles pra ir pro espelho, pra poder desenhar o rosto deles, e aí a gente começa a trabalhar 'como é que o seu rosto fica quando você tá triste?' 'como é que tá seu olho?' E aí trabalhando com os conteúdos de inglês, falando, 'tá, então... quando você tá triste a sua boca fica diferente?' 'ah, and your eyes?' E aí eu botei eles pra irem pro espelho, pra reparem no rosto deles, de acordo com o **sentimento.** (Monique, roda de conversa)

Como destacado no Excerto 9, Monique revela que sentiu necessidade de trabalhar com os sentimentos que as crianças estavam demonstrando em suas aulas. Assim, por meio do ensino de vocabulários relacionados a como as crianças estavam se sentindo e às partes do corpo, a professora acolheu e legitimou as emoções trazidas pelas crianças. A esse respeito, Rezende (2020) nos lembra que razão e emoção têm sido comumente separadas no ambiente educacional. No entanto, as emoções fazem parte desse contexto, pois não é possível diminuí-las, uma vez que somos movidos e transformados pelo afeto. A nosso ver, ao expressar o seu cuidado em buscar contemplar também os modos como as crianças se sentem nas aulas remotas, Monique demonstra, por meio de suas colocações, ensejos ("**tentando trabalhar**") e atitudes de acolhimento ("**primeiro eu falei de mim**").

Ao falar de seus próprios sentimentos ("**primeiro eu falei de mim, [...] como é que eu tava me sentindo**"), Monique pode ter aberto espaço (nas aulas de inglês) para que o conteúdo linguístico fosse contemplado, mas ao mesmo tempo, para que temáticas relevantes circulassem em um ambiente que, usualmente, não abre suas portas para isso.

Percebemos a questão da afetividade presente também nos dizeres de Letícia, em especial no Excerto 10, a seguir.

Excerto 10

Então eu **tento** passar isso pra eles pra...né **trazer eles mais pertinho** de mim e é muito gostoso, porque é só uma vez por mês que eu entro *on-line* e eu vejo esse retorno. (Letícia, roda de conversa)-

Destacamos, no Excerto 10, marcas enunciativas, nos termos bakhtinianos, que, a partir de nossas análises, podem ser compreendidas como ensejos das participantes (por meio do verbo "tentar") de promover uma educação linguística na qual a afetividade (atitudes de acolhimento) esteja presente ("**trazer eles mais pertinho**").

Com base nas análises das falas das participantes, identificamos os esforços empreendidos no sentido de considerar as necessidades das crianças nas e para as aulas de inglês, sobretudo no que tange às atitudes de acolhimento das alunas e dos alunos durante o educar por meio das línguas. Se antes da pandemia, acolher as crianças era desejável, durante e após esse período, essa ação torna-se, ao que tudo indica, imprescindível.

5 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi discutir, com base nos dizeres de professoras de inglês da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como elas buscaram atender as necessidades das crianças para que o foco do ensino e da aprendizagem da língua inglesa incidisse no acolhimento das crianças. Para tanto, selecionamos, transcrevemos e analisamos trechos da roda de conversa que teve a participação de 11 professoras. O foco das análises incidiu nos ensejos das professoras e nas atitudes de acolhimento revelados em seus enunciados.

Observamos que, ao serem indagadas sobre a importância de considerarem as necessidades das crianças durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, as professoras refletiram sobre como o ensino de conteúdos estava relacionado com essas necessidades, além de pontuarem que a maior necessidade das crianças era se sentirem acolhidas, tendo seus sentimentos, desejos e angústias considerados e legitimados pelas professoras.

Assim, as professoras relatam como puderam ressignificar suas práticas pedagógicas para que a criança fosse de fato ouvida e acolhida, o que, em nosso entendimento, está em consonância com a proposta de educação linguística em línguas adicionais na infância. Concordamos com Ferraz (2018, p. 108), quando o autor pontua que a educação linguística envolve "pensar nos re-pertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas"; significa também, corroborando São Pedro (2016), pensar nas transdisciplinaridades que a língua inglesa pode abarcar; significa ainda fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade.

O trabalho da professora de inglês com crianças constitui-se de uma prática transdisciplinar, uma vez que é preciso conhecer sobre a criança, suas características, seus modos de aprender e produzir conhecimento, suas necessidades, bem como saberes associados ao que comumente temos denominado de ensinar e aprender línguas. Portanto, ser professora de línguas adicionais (ou de outras áreas) na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental implica em uma prática transdisciplinar, na qual, ao visitarmos outros espaços, transformamos nossas percepções, ações e nosso próprio espaço.

Concluimos que os dizeres das professoras participantes deste estudo indicam movimentos transdisciplinares que envolveram além do ensino de conteúdos, o olhar atento ao acolhimento da criança, abarcando conhecimentos de diversos campos, que possibilitaram

"transformações de seus próprios conhecimentos e expansão do olhar", como sugere Ferraz (2018, p. 112). Destacamos também a relevância de encontros como o descrito neste estudo para que educadoras e educadores possam compartilhar suas experiências e questionamentos, ao refletir sobre o possível e o restrito, seguindo a proposta de Liberali (2020).

Esperamos que este trabalho contribua para reflexões sobre educação linguística *na e para* a infância, vislumbrando possibilidades de crianças formadas "de cem", de alegrias, de sonhos, de direitos e de possibilidades de olhar para outros (cem) lugares, (cem) direções, (cem) perspectivas.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, V. F.; DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 97-107, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15831>>. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15831>

AVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná**. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file> . Acesso em: 20 fevereiro 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999. 276 p.

BIESTA, G. Back to school! A Future for the University Post-Covid-19. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, [S.l.], Reimagining the New Pedagogical Possibilities for Universities Post-Covid-19, p. 30-31, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1777655> . Acesso em: 05 julho 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 302 p.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. “Se eu não sei nem pra mim, como eu vou passar isso para os alunos?”: problematizações dos/as agentes do estágio sobre os desafios da formação de professores/as de inglês. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 72- 102.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e formação de professores de Inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, ago. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14310>>. Acesso em: 14 março 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14310>.

CARVALHO, M. P. Reflexões finais: performar a vida para enfrentá-la de forma consciente. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 387 – 390.

CANAGARAJAH, S. On EFL teachers, awareness, and agency. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 207-214, 1999.

CIRINO, D; DENARDI, A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português- Inglês? *Sêmima: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, jul./dez., 2019. DOI: [10.5433/1679-0383.2019v40n2p209](https://doi.org/10.5433/1679-0383.2019v40n2p209). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v40n2/a06.pdf>. Acesso em: 02 março 2021.

CRYSTAL, D. Let 's Talk: How English Conversation Works. Palestra realizada em ABRALIN AO VIVO. 05/05/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UTyg2FHyrL4>. Acesso em: 02 de março 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. ¿Quiénes somos? Programa Inglés Abre Puertas. Santiago de Chile: ME, 2017. Disponível em: <https://ingles.mineduc.cl/2020/06/12/programa-ingles-abre-puertas-presenta-plan-2020-en-contexto-de-emergencia-sanitaria> . Acesso em: 14 março 2021.

FERRAZ, D. M. EELT — Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. CROP — **Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**, n. 15, p. 102-119, 2010.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105 – 119.

FORTES, L. O acontecimento do ‘ensino bilíngue’: representações da língua inglesa entre memórias e políticas. **Recorte (UninCor)**, v. 11, p. 1-18, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HARARI, N. Y. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, 428 p.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. ; MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Educação Crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TESCH, L; CARVALHO, H. (Org.). **A Diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2019, v. 1, p. 269-282.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2014.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C; CARVALHO, M. P. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299f. Dissertação (Mestrado em – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P.; DE SOUZA NETO, S. A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 130–147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27929> . Acesso em: 17 março 2021.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical Pedagogy and Teaching English to Children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 234-246. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623672-16> .

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. "Quanto mais cedo melhor?" Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 9, n. 23, p.78–88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 265-278.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, v. 15, p. 34-55, 2010. Disponível em <https://journals.ateneo.edu/ojs/index.php/kk/article/view/1444/1470>. Acesso em: 20 março 2021.

OLIVEIRA, N. S. **“Para inglês ver”? Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global (SME/RJ).** 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de inglês de Formação Pré e Em Serviço do Professor Ensino Fundamental I em São Paulo.** 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PICANÇO, D. C. L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de língua estrangeira para criança: o ensino e a formação em foco.** 1ª edição. Curitiba, PR: APPRIS, 2011, p. 183-197.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez., 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>. Acesso em: 01 de março 2021.

QUINTEIRO, J. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. **Zero-a-seis (Florianópolis)**, v. 25, p. 1-12, 2011.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 728-747, jul.-set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54108>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 15 maio 2020.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.A.; SILVA, K. A. (Org.) **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 9-12.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes.** 2006. 340f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SÃO PEDRO, J. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I: percursos e representações docentes**. 2016. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, 2016.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SECCATO, M. Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, n. 12, v. 2, p. 138-152, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4633352>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11122>. Acesso em: 19 março 2021.

SILVA, D. O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de letras queremos? **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar/Matinhos/Vol.6, n.1, p.1-73/jan./jun./2013**. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/33932/21165>. Acesso em: 19 março 2021.

TODD, S. **Toward and Imperfect Education: Facing Humanity, rethinking cosmopolitanism**. London: Paradigm Publishers, 2000.

TONELLI, J. R. A; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/159>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 02 de março de 2021

TONELLI, J. R. A; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas/GO, v. 9, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666> . Acesso em: 02 março de 2021.

TONELLI, R. A. J.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>>. Acesso em: 14 março 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>.

VILKEVICIUS, B. D. S; BRAWERMAN-ALBINI, A. A visão de professores de língua inglesa no Ensino Fundamental I sobre sua formação inicial. **Revista X**, v. 15, n. 3, p. 173-200, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69485> . Acesso em 19 março de 2021.

Artigo recebido em: 29.03.2021 Artigo aprovado em: 05.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021