

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

JHONATAN CARVALHO SANTOS

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS:
SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS**

**VITÓRIA – ES
2022**

JHONATAN CARVALHO SANTOS

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS:
SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Estudos Linguísticos**, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Witches.

**VITÓRIA – ES
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C331e Carvalho Santos, Jhonatan, 1997-
Ensino de língua inglesa com crianças : saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos / Jhonatan Carvalho Santos. - 2022.
111 f. : il.

Orientador: Pedro Henrique Witches.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação, saberes e práticas didático-pedagógicas. 2. Infância e educação. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. I. Witches, Pedro Henrique. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

JHONATAN CARVALHO SANTOS

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS:
SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Estudos Linguísticos**, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Aprovado em 26 de agosto de 2022.

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 FLAVIA MEDEIROS ALVARO MACHADO
Data: 29/08/2022 23:34:12-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Flavia Medeiros Álvaro Machado (UFES)
Presidente da Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN
Data: 30/08/2022 08:16:14-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 JULIANA REICHERT ASSUNCAO TONELLI
Data: 30/08/2022 15:03:40-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se debruçam sobre os estudos relacionados ao ensino de língua inglesa com crianças.

AGRADECIMENTOS

Enfim, fim. Nada disso. Finalizo esta dissertação de mestrado sem finalizá-la, pois o bom sentimento de incompletude ainda grita dentro de mim. Não foi fácil chegar até aqui, uma vez que, durante a minha caminhada nesse curso de mestrado, enfrentei incontáveis obstáculos que tentaram me parar de diversas maneiras. Contudo, encontrei apoio, refúgio, carinho e incentivo para continuar vencendo as adversidades em pessoas que foram/são cheias de luz. Assim, escrevo este texto bastante feliz, emocionado e transbordando gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai Eterno, que me deu a vida, me ama incondicionalmente, me protege e me guia.

À minha mãe, Concelita Carvalho, e ao meu pai, Devi Santos, por serem minha rocha firme e meu incentivo diário. Obrigado por tanto! Faltariam palavras para descrever o meu sentimento por vocês. *Love you so much!*

À minha família, em especial à minha tia Adriana Carvalho, que me estendeu a mão e me acolheu quando voltei a morar no Espírito Santo, me dando carinho e me incentivando a perseguir os meus sonhos. Ao meu primo Jonh Wili Carvalho, que esteve ao meu lado nesses momentos intensos da vida acadêmico-profissional, não deixando que eu ‘surtasse’ de vez.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Pedro Henrique Witches, por ter sido e ser um anjo em minha vida. Obrigado por ser tão sensível, doce, gentil, humilde, presente e, acima de tudo, amigo. Você segurou a minha mão e não deixou que eu desistisse quando eu estava exausto de tudo – e olha que não foram poucas as vezes, hein. Risos. Você permitiu que eu encontrasse o meu próprio caminho no universo acadêmico sem me impor nada, pelo contrário, orientando, literalmente.

À Profa. Dra. Claudia J. Kawachi-Furlan, por ter aceitado caminhar comigo desde o Colóquio, passando pelos exames de Qualificação e de Defesa, além de me receber como aluno de estágio obrigatório em sua disciplina na graduação em Letras-Inglês. Estar perto de ti, mesmo que de forma virtual, foi incrivelmente único. São imensuráveis os aprendizados que construí a partir de ti e contigo.

Ao Prof. Dr. Daniel M. Ferraz, por ter estado comigo no momento do Colóquio e, depois, na Qualificação, trazendo o seu atento e carinhoso olhar para o meu trabalho. Suas contribuições foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação. Sei que gostaria de ter estado presente na Defesa, mas, por razões pessoais, isso não foi possível. Saiba que, de todo modo, você estava/está aqui presente em meu coração.

À Profa. Dra. Juliana R. A. Tonelli, que, de forma tão generosa, se dispôs a ler o meu texto de Qualificação e por ter estado comigo na Defesa. Foi uma honra quase indescritível tê-la nesses momentos. Você é uma grande autoridade e inspiração para mim.

À Profa. Dra. Janayna B. C. Casotti, por ter aberto as portas do universo *stricto sensu* para mim quando tentei a vaga para aluno especial do mestrado em 2018.2. A partir dessa ‘experimentação’, percebi que eu queria, sim, me tornar professor-pesquisador. Você é um exemplo. Agradeço, ainda, por bondosamente aceitar compor a minha banca de defesa.

De igual modo, agradeço à Profa. Dra. Christine S. Almeida, por ter aceitado ler a minha pesquisa, oferecendo importantes contribuições para o enriquecimento do meu trabalho.

Agradeço ainda à minha (des)orientadora da graduação em Letras – Português/Inglês, a Profa. Dra. Tatiany P. S. Dalben, por sempre ter acreditado em mim e por ter me impulsionado a cursar o mestrado. Sinto-me honrado em ter podido estudar na mesma universidade e estar conquistando o mesmo título que você.

À minha querida amiga, Marianna Merlo, pessoa, professora, educadora, mestra e doutora maravilhosa. Obrigado por ter me acolhido com tanto carinho desde o primeiro dia de aula, quando eu ainda era aluno especial. Obrigado por ter me ajudado, sanado minhas milhões de dúvidas e me aturado em momentos de desespero durante a construção deste trabalho. Você é um ser de luz, muito admirável. *Thanks a lot* por sua generosidade!

Às minhas amigas Aline Cedeçari, Amanda Daltro, Carla Reis, Dayana Mônico, Eliana Firmino, Heidi Sirlei, Helaine Fadini, Jadlla Cruz, Jesika Daiane, Maysa Lobo e Nahendi Mota pela preciosa amizade e por terem estado bem perto de mim nesse período intenso da minha vida, dando-me palavras de incentivo e abraços apertados.

Aos(Às) meus(minhas) colegas do grupo de pesquisa “Círculo de Estudos Interdisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis/Ufes)”, pela parceria, pelas leituras e pelas discussões cuidadosas e preciosas sobre o meu trabalho. Vocês foram importantes para mim!

Aos(Às) colegas da turma 2020.1 do Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES), por terem sido presentes virtualmente nessa caminhada em meio à pandemia. *‘Ninguém solta a mão de ninguém’*, esse foi o nosso lema durante nossos momentos internos de desespero via WhatsApp, e levamos isso ao pé da letra. Vencemos!

À FAPES, pela concessão de apoio financeiro durante o período de realização do mestrado acadêmico. Minha eterna gratidão!

Figura 1: Poema *I cento linguaggi dei bambini*



Invece il cento c'è di Loris Malaguzzi

Il bambino è fatto di cento.
 Il bambino ha cento lingue
 cento mani
 cento pensieri
 cento modi di pensare
 di giocare e di parlare
 cento sempre cento
 modi di ascoltare
 di stupire di amare
 cento allegrie
 per cantare e capire
 cento mondi da scoprire
 cento mondi da inventare
 cento mondi da sognare.
 Il bambino ha cento lingue
 (e poi cento cento cento)
 ma gliene rubano novantanove.
 Gli dicono:
 di pensare senza mani
 di fare senza testa
 di ascoltare e di non parlare
 di capire senza allegrie
 di amare e di stupirsi
 Solo a Pasqua e a Natale.
 Gli dicono:
 di scoprire il mondo che già c'è
 e di cento
 gliene rubano novantanove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la realtà e la fantasia
 la scienza e l'immaginazione
 il cielo e la terra
 la ragione e il sogno
 Sono cose
 che non stanno insieme.
 Gli dicono insomma
 che il cento non c'è.
 Il bambino dice:
 invece il cento c'è.



CM

Fonte: Post na página do Facebook *Azione Educativa*. Disponível em:

<https://www.facebook.com/azioneducativa/photos/i-cento-linguaggi-dei-bambiniinvece-il-cento-c-%C3%A8-loris-malaguzzi/238700054148717/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CARVALHO SANTOS, J. **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**: saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

RESUMO

Discussões sobre o ensino de língua inglesa com crianças estão ganhando cada vez mais espaço dentro das áreas da Linguística Aplicada e da Educação, tanto que tenho notado uma crescente busca por investigações que revelem como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças, já que não há políticas públicas educacionais no Brasil que respaldem e contribuam para a formação inicial dos(as) professores(as) que atuam nesse contexto de ensino. Se a priori já era possível observar um enorme esforço docente no tocante ao fazer pedagógico, diante do atual contexto pandêmico (2020-2022), em que as aulas passaram a ser ministradas em formato de ensino remoto on-line emergencial, professores(as) precisaram (re)construir seu fazer docente de maneira imediata, de modo a atender a essa nova conjuntura educacional. Para tanto, com esta pesquisa, objetivo analisar a (re)construção de saberes docentes em práticas de ensino de língua inglesa com crianças com faixa etária que integra os segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas regulares privadas e de escolas de idiomas em Vila Velha/ES e Vitória/ES durante o período da pandemia de Covid-19 entre os anos 2020 e 2021. Desse modo, foi evidenciado o contexto de atuação dos(as) docentes convidados(as) a participar da investigação que atuam nesses contextos de ensino. Para tal, ancorei este estudo em uma perspectiva de natureza qualitativa-interpretativa de cunho exploratório, utilizando como método de investigação um questionário eletrônico padronizado e entrevistas semiestruturadas, ambos on-line. Como resultado, observei (i) que os saberes docentes são sustentados pela formação inicial ou continuada, possibilitando aos participantes conceberem razões para a importância da aprendizagem de uma língua adicional desde a infância, (ii) que esses saberes também são oriundos da experiência pedagógica em instituições de ensino particulares em que existe o uso de tecnologias digitais há mais tempo e (iii) que as condições sociais e econômicas das crianças são aspectos importantes à realização de atividades educacionais remotas em meio à pandemia. Por fim, esta pesquisa oferece contribuições para os(as) professores(as) refletirem sobre seus percursos formativos de modo a (re)construir os seus próprios saberes docentes, visando a uma educação linguística mais crítica, consciente e horizontal com as crianças.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças. Ensino remoto. Letramentos críticos. Práticas pedagógicas. Saberes docentes.

CARVALHO SANTOS, J. **TEACHING ENGLISH LANGUAGE WITH KIDS**: teaching knowledge and pedagogical practices in pandemic times. 2022. 111 p. Master's Thesis (Master in Linguistics Studies) – Postgraduate Program in Linguistics, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2022.

ABSTRACT

Discussions about Teaching English with Children are gaining more and more space within the areas of Applied Linguistics and Education, so much so that I have noticed a growing search for investigations that reveal how the process of teaching and learning English Language with Children is developed since there are no public educational policies in Brazil that support and contribute to the initial training of teachers who work in this teaching context. If, a priori, it was already possible to observe a huge teaching effort regarding pedagogical practice, given the current pandemic context (2020-2022), in which classes began to be taught in an emergency online remote teaching format, teachers needed to (re)build their teaching activities immediately, in order to meet this new educational conjuncture. Therefore, with this research, I aim to analyze the (re)construction of teaching knowledge in English language teaching practices with children in the age group that integrates the segments of Early Childhood Education and the Initial Years of Elementary School of regular private schools and schools of languages in Vila Velha/ES e Vitória/ES during the period of the Covid-19 pandemic between the years 2020 and 2021. In this way, was evidenced the context of action of the teachers invited to participate in the research that work in these contexts of teaching. To this end, I anchored this study in a qualitative-interpretative perspective of an exploratory nature, using as a method of investigation a standardized electronic questionnaire and semi-structured interviews, both online. As a result, I observed: (i) that teaching knowledge is supported by initial or continuing education, enabling participants to conceive reasons for the importance of learning an additional language from childhood, (ii) that this knowledge also comes from the pedagogical experience in private educational institutions where there has been a longer use of digital technologies and (iii) that the social and economic conditions of children are important aspects for carrying out remote educational activities in the midst of the pandemic. Finally, this research offers contributions for teachers to reflect on their training paths in order to (re)build their own teaching knowledge, aiming at a more critical, conscious and horizontal language education with children.

Keywords: Teaching english to children. Remote teaching. Critical literacies. Pedagogical practices. Teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EaD – Educação a Distância

ELIC – Ensino de Língua Inglesa para Crianças

ES – Estado do Espírito Santo

FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças

ISL – Inglês como Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIC – Língua Inglesa para Crianças

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conhecendo os(as) professores(as) participantes	31
Quadro 2 – Excerto 1 – Questionário	33
Quadro 3 – Excerto 2 – Questionário	34
Quadro 4 – Excerto 3 – Questionário	35
Quadro 5 – Excerto 4 – Entrevista	36
Quadro 6 – Pesquisas <i>stricto sensu</i> sobre Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças na Educação Infantil no Brasil	40
Quadro 7 – Pesquisas <i>stricto sensu</i> sobre Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil	43
Quadro 8 – Teses e Dissertações <i>defendidas</i> sobre ELIC no ES	47
Quadro 9 – Teses e Dissertações <i>em andamento</i> sobre ELIC no ES	48
Quadro 10 – Excerto 5 – Entrevista	52
Quadro 11 – Excerto 6 – Entrevista	55
Quadro 12 – Excerto 7 – Entrevista	58
Quadro 13 – Excerto 8 – Entrevista	60
Quadro 14 – Excerto 9 – Entrevista	68
Quadro 15 – Letramentos Críticos e Multiletramentos	74
Quadro 16 – Excerto 10 – Entrevista	77
Quadro 17 – Excerto 11 – Entrevista	85

SUMÁRIO

A CONTEXTUALIZAÇÃO: DESENVOLVENDO O NOVELO DE (IN)CERTEZAS ..	15
DESIGN DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA	26
Procedimentos metodológicos	28
Desvelando o <i>background</i> dos(as) professores(as) de Língua Inglesa com Crianças	30
ESCREVIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS	39
Retrato do Ensino de Língua Inglesa com Crianças no Brasil e no ES	39
Atravessamentos históricos e tessituras educacionais dialogadas	50
(DE/TRANS)FORMAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: OUTROS OLHARES À LUZ DA CRITICIDADE	63
Educação Linguística Crítica: reflexões educacionais, culturais e epistemológicas	63
(Multi)Letramentos Críticos: agências durante a emergência no Ensino de Língua Inglesa com Crianças	70
PANDEMIA, PANDEMÔNIO OU OS DOIS AO MESMO TEMPO?: E AS CRIANÇAS NISSO TUDO?	81
Saberes docentes, práticas pedagógicas e seus reflexos no/para o (atual) Ensino de Língua Inglesa com Crianças (antes e ‘depois’) da pandemia	81
À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES: O NOVELO DE MEIAS (IN)CERTEZAS	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	101
ANEXOS	110

CONTEXTUALIZAÇÃO: DESENROLANDO O NOVELO DE (IN)CERTEZAS

I believe these perspectives to be important not only because I wish the reader to be aware of their influences on my thinking and style of writing, but also because they help me counter the constant dualistic influences on thinking and language, which seem to compel us to choose between options that may not necessarily be conflicting, other than through our perception of them. This desire and sometimes possibly futile attempt is born of the remote hope that we may be able to embrace difference in some circumstances in a world in which destructive conflicts appear ever present. Language itself seems often to resist integration and open interpretation, through a constant process of polarisation and dialectical jousting, and our language profoundly influences our thinking. The cultures of art, research and education manifestly have differences that can be problematic for individuals whose professional and sometimes personal lives are closely associated with these cultures. The evocation of 'being' regarding identity, which is expanded upon in terms of ontology as the study develops, further embraces the notion of our holistic sense of self existing simultaneously and interdependently with our various roles, identifications and differences as professionals and human beings. (THORNTON, 2013, p. 4).^{3 4}

Para iniciar esta conversa, considero⁵ relevante situar o(a) leitor(a)⁶ acerca do meu local de fala, para melhor deleite na leitura e na compreensão desta dissertação. Assim, trago para este trabalho concepções, inquietações e experiências vivenciadas por mim na qualidade de

³ Tradução do Excerto: “Acredito que essas perspectivas sejam importantes não apenas porque desejo que o leitor esteja ciente de suas influências em meu pensamento e estilo de escrita, mas também porque me ajudam a combater as constantes influências dualistas no pensamento e na linguagem, que parecem nos obrigar a escolher entre opções que podem não ser necessariamente conflitantes, a não ser por nossa percepção delas. Esse desejo e, às vezes, tentativa possivelmente fútil nasce da remota esperança de que possamos abraçar a diferença em algumas circunstâncias em um mundo em que os conflitos destrutivos parecem sempre presentes. A própria linguagem parece muitas vezes resistir à integração e à interpretação aberta, através de um processo constante de polarização e justas dialéticas, e nossa linguagem influencia profundamente nosso pensamento. As culturas de arte, pesquisa e educação manifestamente têm diferenças que podem ser problemáticas para indivíduos cujas vidas profissionais e às vezes pessoais estão intimamente associadas a essas culturas. A evocação do 'ser' em relação à identidade, que é expandida em termos de ontologia à medida que o estudo se desenvolve, abraça ainda mais a noção de nosso senso holístico de eu existindo simultaneamente e de forma interdependente com nossos vários papéis, identificações e diferenças como profissionais e seres humanos.”

⁴ Inspirado pelo professor doutor Daniel de Mello Ferraz (USP), utilizarei as citações em sua língua de origem dentro do texto, a fim de incitar no(a) leitor(a) uma construção autônoma de desenvolvimentos de práticas translíngues. No entanto, optei também por colocar a tradução das citações para o português em nota de rodapé. Ou seja, farei o caminho contrário do que estamos acostumados a encontrar em textos acadêmicos: excertos traduzidos dentro do texto e o excerto original em rodapé.

⁵ Uso a primeira pessoa do singular ao longo deste trabalho com o intuito de fazer presente a minha voz como professor homem de crianças e pesquisador, pois julgo importante marcar essa minha posição, já que ainda não é comum ver homens atuando no ensino com crianças. No entanto, ressalto que considero e trago para a minha escrita as vozes que me atravessaram e atravessam no decorrer da minha trajetória de vida. Ressalto também que busco, nesta dissertação, uma escrita em linguagem simples e de fácil entendimento para todas as pessoas.

⁶ No decorrer de todo o texto, optei por marcar os gêneros masculino e feminino, a fim de transgredir o âmagô que concentra o poder e o privilégio do gênero masculino presente em grande maioria dos escritos acadêmicos.

discente no Ensino Superior e, também, de docente de escolas públicas e privadas da Educação Básica, bem como de escola de idiomas. Para tal, neste momento, me ponho aqui como *profissional das linguagens* e como *artist, researcher and teacher (ART)*⁷ (em inglês), que é como prefiro me identificar, especialmente quando digo que sou educador e professor de língua inglesa para crianças. Isso porque compreendo ser muito difícil exercer essa profissão sem antes ser ART, isto é, em português, artista, pesquisador e professor.

Dessa forma, entendo que não seja possível falar em Educação sem caminhar por entre a subjetividade humana, as emoções, as vivências e os valores, que vêm nos construindo desde muito pequenos e se (re)constróem a cada instante. Assim, saliento que os meus estudos sempre estarão vinculados ao entendimento de quem eu sou, à identidade que construo a cada minuto, aos sentimentos, às emoções e aos valores em que acredito, afinal, assim como apresenta Camila Andrade Chagas Vieira (2018, p. 3), a “afetividade – emoções, sentimentos e suas variações – faz parte de um dos mais importantes domínios do desenvolvimento humano”⁸.

Dito isso, é importante frisar que a pesquisa parte de um lugar que me motiva, como pesquisador, a realizá-la. Então, colocar o meu eu e a minha voz aqui não significa que coloco de lado o rigor e a ética acadêmica. Assim, considero que seja significativo explicitar minhas motivações e justificativas em relação à pesquisa apresentada nesta dissertação. Essa explicação parte de dois pontos de vista, de duas concepções, que se entrelaçam: primeiro, da experiência profissional do ser-estar educador; segundo, da justificativa de cunho teórico que constrói a minha práxis docente.

O ponto de partida aconteceu quando ingressei no curso de licenciatura plena em Letras – Português/Inglês/Literaturas –, em 2015. Isso contribuiu para que, em poucos meses após a minha entrada no Ensino Superior, eu pudesse iniciar a minha trajetória como docente, mais precisamente, no ensino de Língua Inglesa com Crianças (LIC)⁹ em escola de idiomas. Ao receber o convite para compor o quadro de docentes da instituição com a qual eu já tinha vínculo como estudante de Língua Inglesa (LI), percebi que essa seria uma oportunidade para conciliar a teoria, que eu já estava aprendendo na universidade, com a prática. Ressalto que, no começo

⁷ Conceito da área de Arte tecido por Alan Thorton no livro *Artist, Researcher, Teacher: A Study of Professional Identity in Art and Education* (2012), área a qual dedico meus estudos também, visto que as Artes atravessam a minha vida em todos os aspectos possíveis, inclusive quando estou em sala de aula com crianças.

⁸ Sobre emoções de professores(as) de língua inglesa, sugiro a leitura da tese “*Somos a resistência*”: *emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas* (REZENDE, 2020).

⁹ Língua Inglesa para Crianças (LIC) é o termo encontrado e difundido pela literatura na área. No entanto, em minha dissertação, usarei como sinônimo o termo “Língua Inglesa COM crianças” por entender, assim como outros(as) pesquisadores(as) da área, que o processo de ensino e aprendizagem se faz e acontece COM elas. Isso nos conduz a rever, como docentes, nossos saberes docentes e práticas pedagógicas.

da minha trajetória acadêmica, quando ainda começava a compreender a Educação, eu entendia a teoria e a prática como episódios distintos; hoje, porém, não consigo vê-las como indissociáveis. Então, prontamente, aceitei – no calor da emoção – o desafio, mas sem imaginar, naquele momento, que lecionaria para crianças.

Essa foi uma experiência única e inesquecível para mim, pois pude começar a compreender o universo da Educação bem de perto, mesmo ainda estando no primeiro ano da formação inicial em Letras, que, diga-se de passagem, tem como foco a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e não na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas em que me inseria naquele momento. Vale ressaltar que participei de treinamentos na instituição em parceria com empresas internacionais de material didático vinculadas à escola. Essas formações, entretanto, eram voltadas aos processos didático-metodológicos referentes ao ensino de língua propriamente dito.

No decorrer dos anos, ficou mais evidente e latente a minha vontade de querer aprender mais sobre características tão específicas da criança, como seu desenvolvimento físico, socioemocional, motor etc. Afinal, por mais que eu já tivesse bastante conhecimento sobre a língua – e aqui eu me refiro à LI –, foi imprescindível para o meu exercício docente me debruçar sobre a complexidade de atuar com o público infantil de modo geral, tanto em escola básica regular quanto em escola de idiomas. Assim, após a conclusão do curso de licenciatura plena em Letras, ingressei no curso de licenciatura plena em Pedagogia, com o intuito de aprender mais sobre a infância e suas especificidades.

Consonante esse relato pessoal, o segundo ponto de vista que norteia a escolha do tema desta pesquisa é a carência de subsídios legais para a formação inicial de professores de LIC. No entanto, há uma crescente demanda por essas discussões nos últimos anos, visto que as diretrizes político-pedagógicas deixam a oferta do ensino de língua adicional¹⁰ para crianças como eletiva para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essa é uma crescente realidade, em especial no ensino privado, que, na maioria das instituições, oferece o ensino de LI desde a Educação Infantil, especialmente após o aumento da demanda de programas e escolas bilíngues.

¹⁰ A literatura da área apresenta como nome mais bem consolidado entre os autores o termo ‘língua estrangeira’, porém, nesta dissertação, optei por utilizar o termo ‘língua adicional’, pois, não compreendo a língua outra, ou seja, a não materna, como a estrangeira, a estranha e distante do(a) aluno(a), mas, sim, como adicional à sua própria língua.

Considerando a realidade social, histórica, econômica e cultural do Brasil, país naturalmente diverso, é essencial observar as condições locais e as especificidades educacionais de cada contexto. Nesses termos, é importante destacar, na pesquisa, a localidade na qual estou inserido, a saber, o estado do Espírito Santo (ES), que percorre as minhas formações acadêmico-profissionais, imbricando diretamente a minha práxis. Dessa maneira, ao considerar as realidades locais, lanço um olhar para o que está acontecendo nesses lugares em termos de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (ELIC), com o intuito de gerar informações e promover reflexões junto aos(às) professores(as) participantes de minha pesquisa após aprovação da proposta de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES)¹¹.

Após essa concisa contextualização sobre a minha trajetória acadêmico-profissional, é importante salientar que o ensino e a aprendizagem de língua adicional para crianças¹² no Brasil têm aparecido com bastante força nos trabalhos oriundos da Linguística Aplicada (LA) (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2019; GARCIA, 2011; MALTA, 2019; MERLO, 2018, 2022; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021; ROSA, 2020; GALVÃO, 2022) e da Educação (ASSIS, 2018; LIMA, 2019; MARCHIORI, 2010; MORETTI, 2014; NEGOCEKI, 2018; RUBBO, 2016; VIEIRA, 2018) nos últimos anos. Pesquisadores(as) e especialistas têm se preocupado com a lacuna existente entre o processo de ensino de inglês e a sua aquisição por crianças, além da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) que atuam na área.

É sabido que o Estado deixa a cargo do Município a escolha de ofertar ou não o ensino de LI na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois ao Município é outorgada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a obrigação de organizar esses níveis da educação, visto que a obrigatoriedade desse ensino acontece somente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais precisamente no sexto ano. Não obstante, observo que o ELIC está se expandindo cada vez mais em todo o território nacional, em sua maioria, nas instituições privadas de ensino, tanto no segmento da educação básica quanto em escolas de idiomas. Considerando o crescente estudo sobre

¹¹ Projeto de pesquisa aprovado mediante o Parecer Substanciado do CEP, sob o CAAE: 45098621.5.0000.5542, número do parecer: 4.757.223 (cf. Anexo 1).

¹² Entende-se por crianças aquelas que possuem faixa etária entre 0-12 anos de idade incompletos, segundo o Art. 2º da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Entretanto, nesta pesquisa, a palavra *criança(s)* é utilizada para designar aquelas com faixa etária que caracteriza tanto o segmento da Educação Infantil quanto o dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

aquisição de uma segunda língua na infância, a partir da crença de que se aprende mais rápido quando criança (SANTOS, 2006), essa oferta vem se difundindo no âmbito escolar infantil – inclusive no fomento de ensino público em alguns estados, mesmo não havendo obrigatoriedade (ROCHA, 2006).

Segundo Juliana Reichert Assunção Tonelli, Livia Souza de Pádua e Thays Regina Ribeiro Oliveira (2017, p. 10):

Diante desse cenário, é urgente questionar as consequências sociais acarretadas pela falta de políticas públicas voltadas para o ensino de línguas adicionais na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental bem como discutir (inter)relações situadas em contextos diversos que trazem questões acerca do ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças (LEC) para o centro da agenda política [...] (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Dessa maneira, é imprescindível conhecer e discutir os processos de ensino e aprendizagem¹³ que contemplem e promovam a Educação Linguística Crítica¹⁴ no ELIC. Ao se averiguar o ensino de LI ou de LIC, a maioria das pesquisas aponta para dificuldades, problemas, deficiência nas práticas metodológicas, falta de condições estruturais, ausência de políticas nacionais etc. (GIMENEZ, 2013; ROCHA, 2006; 2007). No entanto, nesta dissertação, me preocupo em olhar para as questões supracitadas como subsídio para refletir e discutir sobre como essas problemáticas já causavam forte influência na educação em um período anterior à pandemia de Covid-19 e também, sobre como isso já afetava tanto a prática docente quanto os processos de ensino e aprendizagem de LIC, para, assim, poder refletir sobre como está acontecendo a (re)construção de saberes docentes em práticas de ensino em LIC na atual conjuntura educacional, mais especificamente entre os anos de 2020-2021.

Concernente a isso, é intrínseco observar que o contexto da pandemia de Covid-19, que teve seu ápice deflagrado aqui no Brasil em março de 2020, ocasionou na reclusa social imediata que perdurou por longos meses – hoje, em julho em 2022, não estamos mais em reclusa social, porém, ainda seguimos os protocolos de saúde –, foi um fator de grande impacto nas

¹³ Optei por utilizar o termo ‘ensino e aprendizagem’ em vez de ‘ensino-aprendizagem’ com hífen, comumente encontrado na literatura da área, porque, quando se utiliza o sinal hífen, pressupõe-se que os processos de ensino e de aprendizagem são indissociáveis, sinônimos. Contudo, nem sempre, quando há a execução da ensinagem, há o desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, julgo mais coerente utilizar a conjunção aditiva ‘e’ para mostrar que esse movimento não é duo.

¹⁴ Entendo que educação linguística crítica seja um desdobramento que atravessa os conceitos de ensino e de aprendizagem de línguas, de modo a expandi-los. Esses conceitos e a minha compreensão sobre eles aparecerão de maneira mais detalhada na seção intitulada ‘Educação Linguística Crítica: reflexões educacionais, culturais e epistemológicas’ desta dissertação.

práticas educacionais de todo o mundo. Muitas instituições de ensino aderiram ao ensino remoto on-line emergencial, que se configura como uma forma de ensino que mescla elementos da Educação a Distância (EAD) com atividades síncronas e assíncronas. Dessa forma, há uma urgência de estudos sobre como os processos de ensino e de aprendizagem vêm sendo (re)construídos, em especial, no contexto específico que interessa a esta pesquisa, que é o ELIC em instituições de diferentes fomentos.

Para tanto, serão analisados (i) os saberes docentes e as práticas pedagógicas que se formaram, a priori, no interior das salas de aula no contexto de um ambiente tecnológico do ensino remoto on-line emergencial que surgiu diante da pandemia da Covid-19, já que, para “além desse aspecto material, *a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre sujeitos*” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 37, grifos no original), e (ii) os impactos e as consequências no ensino presencial, em cada localidade que esta pesquisa se debruça, após a liberação das autoridades competentes para um retorno seguro, mediante a diminuição de casos de contágio pelo vírus SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19.

Entendo por “saberes docentes” o conjunto de noções, conceitos, métodos, metodologias, teorias e reflexões que são construídos pelo(a) professor(a) constantemente durante sua formação acadêmica-profissional. Esses saberes docentes são colocados em ação de uma maneira intencionalmente pedagógica, na maioria das vezes, como uma espécie de dispositivo que pode mobilizar o(s) processo(s) de ensino e de aprendizagem dos(as) discentes tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Esses saberes, por sua vez, configuram-se na sistematização das práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

Tais práticas advêm do princípio da formação humanística e disciplinar do(a) docente. Nesta pesquisa, utilizarei “saberes docentes” e “práticas pedagógicas” de modo a correlacionar essas noções o tempo inteiro – não como totalmente dependentes semanticamente falando, mas, sim, por compreender que os saberes docentes são construídos a partir das experiências empíricas e das práticas que acontecem por meio da socialização e da mobilização desses saberes, o que nos coloca em uma espécie de ciclo pedagógico, por assim dizer. Esse entendimento será mais bem compreendido no decorrer do texto ao observarmos as teorizações em consonância com as experiências a serem narradas.

Em vista disso, foi observado como os saberes docentes advindos de formação acadêmica, inicial e/ou continuada, impactaram e impactam nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de LIC, especialmente devido à necessidade de o(a) professor(a) ter que, de forma muito abrupta e inesperada, (re)construir e (de)formar suas práticas didático-

metodológicas para se adaptar a esse novo contexto de ensino remoto on-line emergencial. Não seria o caso de realizar uma pesquisa superficial no sentido de explicitar que foram elaboradas estratégias para que ocorressem as aulas on-line, mas, sim, de colocar em evidência um esforço pedagógico que tem sido empreendido pelos(as) professores(as) e agentes educacionais neste novo cenário de educação, considerando que:

[...] todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos – não só em termos de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 18).

Vale ressaltar que, no ensino com crianças, se acredita que serão encontradas atividades diferentes, já que o contexto escolar infantil é diferenciado no que se refere ao ensino em geral. Essa é uma realidade já conhecida por todos e demanda, dos(as) professores(as) de LIC, colocar toda a sua criatividade em ação para conseguir criar e adaptar atividades atrativas, lúdicas, comunicativas e descontraídas; no contexto pandêmico, entende-se que esse esforço docente foi amplificado.

Em consonância com isso, é possível inferir que, muitas vezes, o(a) professor(a) não encontra uma base sólida de formação docente voltada para o ELIC nem na formação de professores de LI no curso de Letras (BRASIL, 2001) nem na formação de professores de crianças no curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Assim, esse processo acaba ocorrendo, muitas vezes, em *workshops* e treinamentos de equipes, ofertados geralmente por escolas de idiomas e em palestras e oficinas oferecidas por empresas de livros didáticos internacionais adotados pelas escolas de idiomas e escolas bilíngues.

Dito isso, é plausível depreender uma busca por novas configurações no ensino de LI para a Educação Básica como um todo, público e privado, além da educação ‘extraescolar’ advinda de escolas privadas de idiomas. É nessa conjuntura que é exposta a motivação para a realização desta pesquisa, pois, como licenciado em Letras que começou a lecionar LIC em escolas de idiomas durante a graduação, encontrei inúmeras dificuldades no tocante aos processos didático-metodológicos voltados ao público infantil, mesmo tendo suporte e treinamentos oferecidos pelo setor da escola de idiomas responsável pelo assunto.

Desse modo, por ter encontrado uma série de dificuldades em um período dito ‘normal’, é possível inferir que, no atual contexto social, novos e desafiadores impasses surgiram, pois:

[...] a maneira, o momento e a forma como utiliza seus conhecimentos – essas decisões da prática de ensino – são por si mesmas uma “arte”, se entendermos por arte uma estruturação pessoal, uma sintonia específica com a situação daquele momento. Mesmo que se possa aprender as regras do ensino, estas se modificam em cada situação e dependem do julgamento daquele que as utiliza e da situação em que são utilizadas (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 22).

Assim, esta dissertação é norteada pelas seguintes **perguntas de pesquisa**:

- (i) *Como os saberes docentes foram mobilizados em prol do ensino de língua inglesa com crianças durante o período de pandemia de Covid-19?*
- (ii) *Como as práticas pedagógicas foram (trans)formadas durante o ensino remoto on-line emergencial em tempos pandêmicos?*

Desse modo, foi realizada uma pesquisa com perspectiva de natureza qualitativa-interpretativa (DÖRNYEI, 2007), de cunho exploratório (GONSALVES, 2003). Para tanto, foi aplicado um questionário eletrônico padronizado e realizada uma entrevista semiestruturada, ambos on-line, com professores(as) que atuaram, impreterivelmente, no ELIC em faixa etária que compreenda os segmentos da Educação Infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2020 e 2021. Os(As) professores(as) convidados(as) a participar da pesquisa são docentes que atuam em escolas regulares privadas e em escolas de idiomas, ambas localizadas nas cidades de Vila Velha e de Vitória, no ES, perfazendo um total de três professores(as) que compuseram o quadro de participantes¹⁵ da pesquisa.

A opção por escolas de diferentes fomentos e que possuem finalidades distintas de ensino é a de colocar em evidência que, neste contexto pandêmico, todas as instituições e, por conseguinte, todos(as) os(as) docentes, de escolas regulares ou de escolas de idiomas, precisaram e ainda precisam se (re)construir e (re)pensar novas metodologias de ensino para propiciar aos estudantes qualidade no ensino e no seu desenvolvimento crítico como sujeito. Assim, ao observar diferentes escolas, é possível olhar para o que é urgente, bem como

¹⁵ Os(As) professores(as) foram convidados por mim, primeiramente via WhatsApp, e depois, via e-mail, a fim de formalizar a abordagem. Os(As) participantes que abordei são professores(as) que eu conheci na universidade e em escola – questão que será mais bem detalhada na seção ‘*Desvelando o background dos(as) professores(as) de Língua Inglesa com Crianças*’, em que falarei sobre o contexto de cada professor(a). Saliento também que optei pelos contextos de escolas regulares privadas e escolas de idiomas por (i) conhecer os colegas que estão inseridos neles e que, por isso, compreendem o recorte de tempo que escolhi para esta pesquisa (anos de 2020- 2021), e por (ii) serem contextos nos quais eu estive inserido como professor no início da minha carreira (escola de idiomas) e agora, no período pandêmico (escola regular privada).

observar, conhecer e discutir sobre como está acontecendo o ELIC neste contexto ainda incerto de Covid-19 e, assim, começar a cogitar estratégias didático-metodológicas para o período pós-pandêmico, em termos de Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas¹⁶.

É a partir desses conhecimentos, em especial no campo das instituições privadas – visto que são essas as instituições que, em sua maioria, aderem ao ELIC mesmo sem a existência de base legal –, que será possível incitar futuros debates acerca do ELIC e de sua regulamentação em todas as esferas da Educação Básica, bem como na promoção de políticas públicas educacionais brasileiras que subsidiem esse modelo de ensino.

É importante mencionar que a motivação ao querer ouvir as vozes de(as) professores(as) situados(as) nessas cidades perpassa o fato de ambas serem locais de pertença, onde nasci, morei, cresci e estou desenvolvendo a minha carreira acadêmico-profissional. Assim, sinto-me no dever e mantenho a preocupação em querer colaborar para a construção de uma ciência no que tange ao ensino e à educação em LIC nos contextos local e regional – mas que, acredito, será um estudo que contribuirá para as áreas da LA e da Educação de modo geral.

De maneira similar, a opção pelos locais do recorte metodológico resultou também do mapeamento realizado por Tonelli e Pádua (2017), que apresenta 106 (cento e seis) pesquisas em nível de mestrado e doutorado, desenvolvidas entre os anos de 1987 e 2016, que se debruçaram sobre a temática do ensino de língua adicional com crianças. Esses trabalhos foram desenvolvidos em universidades públicas e em uma universidade privada. As autoras revelaram que, dentre essas mais de cem pesquisas encontradas, nenhuma foi realizada no ES¹⁷. Isso reforça a importância de que pesquisadores(as) se debrucem sobre a investigação do ensino de línguas com crianças neste estado em especial.

Como visto anteriormente, há uma demanda por pesquisas que discutam e reflitam sobre a carência de aporte teórico e de documentos legais que subsidiem o trabalho do docente no ensino e aprendizagem de LIC. Devido a isso, tracei como meu **objetivo geral**:

Analisar a (re)construção de saberes docentes em práticas de ensino de língua inglesa com crianças com faixa etária que integra o segmento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do

¹⁶ Será possível observar com maior afinco as concepções ‘Saberes Docentes’ e ‘Práticas Pedagógicas’ na discussão da seção intitulada ‘Saberes docentes, práticas pedagógicas e seus reflexos na/para o (atual) Ensino de Língua Inglesa com Crianças’ desta dissertação.

¹⁷ Ressalto que, até o momento, contamos com quatro dissertações defendidas bem como duas dissertações e três teses em andamento sobre ensino de inglês com crianças, todas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Ufes, as quais serão discriminadas em um conciso quadro na seção ‘Retrato do Ensino de Língua Inglesa com Crianças no Brasil e no ES’.

Ensino Fundamental de escolas regulares privadas e escolas de idiomas em Vila Velha/ES e Vitória/ES durante o período da pandemia de Covid-19, entre os anos 2020 e 2021.

Para tanto, como **objetivos específicos**, tracei os seguintes:

- (i) *Discutir a formação de saberes docentes para o ensino de língua inglesa com crianças;*
- (ii) *Identificar práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa com crianças em tempos pandêmicos.*

A fim de alcançar os objetivos desenhados para esta pesquisa, empenhei-me em projetar um *design* factível para a realização do trabalho, como veremos no próximo capítulo. Exponho as questões metodológicas logo no início da pesquisa para que você, leitor(a), possa desfrutar com maior inteligibilidade das tessituras construídas nesta dissertação. Assim, considero relevante conhecermos o referencial teórico utilizado e o *background* dos(as) professores(as) que participaram da investigação.

Informo ainda que as falas dos(as) professores(as) participantes estarão em constante diálogo durante toda a escrita desta dissertação, sem que haja um capítulo exclusivo destinado apenas à análise de dados, pois, devido à busca pelo desenrolar do novelo de (in)certezas que estou almejando alcançar, as análises não se bastam em um único quadrado, elas precisam percorrer e se desenrolar por entre os escritos. Essa é uma concepção que carrego comigo por entender que há uma indissociabilidade da inter-relação teoria-prática, além das escolhas teóricas conscientes tomadas por mim, ao optar por trabalhar a partir do olhar da LAC, que me permite romper com o comum engessamento e com a separação das discussões em pequenas caixas, vulgo capítulos. No entanto, deixo registrado o meu total respeito pelos trabalhos estruturados dessa forma.

Para concluir, gostaria de inteirar que, mesmo esta pesquisa não estando ancorada em uma perspectiva autoetnográfica¹⁸, mas sim em uma de natureza qualitativa-interpretativa de cunho exploratório, é possível encontrar traços autoetnográficos no trabalho, uma vez que incluo a minha voz de educador e professor no decorrer das discussões. Além disso, é possível

¹⁸ Para melhor entendimento sobre a pesquisa e os estudos da etnografia, sugiro a leitura do livro *Autoethnography* (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Além dessa obra, indico a leitura de duas teses de doutorado que trabalharam sob essa perspectiva: *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa* (ONO, 2017) e *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação* (MERLO, 2022).

depreender, pelos relatos dos(as) professores(as) participantes, narrativas em que eles(as) olham para suas próprias histórias, as descrevem, refletem sobre elas e as problematizam. Reitero que o intuito não é causar mistura ou insegurança na leitura, no que se refere ao entendimento da escolha de perspectivas metodológicas adotadas na pesquisa, mas, sim, de mostrar que, mesmo quando optamos por uma, é quase contraditório afirmar que não teremos resquícios de outras, ainda mais se tratando de um trabalho que é, por si só, uma intensa (des)construção dos padrões acadêmicos de escrita formal de texto – o que será possível notar ao longo da leitura. De maneira esdrúxula e com cautela, posso dizer que todos(as) nós usamos as nossas histórias outrora únicas para reinterpretá-las e reconstruí-las. Afinal, assim como Paulo Freire (1997, p. 48) pontuou:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço.

Nesse sentido, como veremos vozes de professores(as) de LIC em contextos brasileiros locais a partir de narrativas ímpares, percebo a relevância de trazer, em consonância, algumas experiências e práticas pedagógicas próprias, além dos meus saberes docentes para somar à discussão. Essas minhas ‘aparições’ contribuem para revelar o porquê de eu estar em constante busca por querer desenrolar o novelo de (in)certezas e incompletudes que giram em torno do meu/nosso ser educador(a) de LIC em constante processo de (de/trans)formação, especialmente nesse contexto pandêmico, que muito me deixou angustiado frente ao exercício docente. Por isso, entendo que todas as vozes precisam ser ouvidas a fim de proporcionar a nós e outros(as) professores(as) e educadores(as) a possibilidade de ressignificar, decolonizar e (re)inventar as próprias práticas pedagógicas, os próprios saberes docentes e as próprias pedagogias.

DESIGN DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Critical: Building on Monte Mór's positioning in relation to criticality (MONTE MÓR, 2008; 2009; 2013), we understand the term "critical" (or critique) from three perspectives: 1. the suspension/suspicion of the truths has to do with a critique that suspects the given meanings-considered THE truths-which are naturalized in our society; 2. Critique has to do with meaning-making, so to speak the capacity one has to construct its own meanings; 3. Critique has to do with 'rupture' or disruption; for example, when one is capable of being open to new ways of looking at an issue; ways which are not the common sense or the ones sustained by the status quo (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019, p. 46).¹⁹

O referencial teórico adotado para esta pesquisa está inteiramente ligado ao campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), além de estabelecer um diálogo constante com a área da Educação. Segundo Tonelli e Pádua (2017, p. 17), com a crescente demanda pelo ELIC, se torna latente a reflexão sobre esse contexto, que “confere uma urgência às pesquisas que, de alguma forma, se ocupam de questões diretamente relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores para atuar no contexto de línguas estrangeiras para crianças”.

A perspectiva crítica, fio condutor desta pesquisa, intenta em trazer “para o centro de atenção vidas marginalizadas²⁰ do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25), de modo a desafiar o centro no qual se concentram poder e privilégio, adotando uma abordagem mais hermenêutica para a compreensão da educação como formação humana. Nessa perspectiva, com o intuito de tornar a LA mais politicamente responsável, Alastair Pennycook (2001) atribui o termo ‘crítico’ à LA ao compreender que:

While the sense of critical thinking I discussed earlier – a set of thinking skills – attempts almost by definition to remain isolated from political questions, from issues of power, disparity, difference, or desire, the sense of critical that I want to make central to critical applied linguistics is one that takes these as the sine qua non of our work. Critical applied linguistics is not about

¹⁹ Tradução do excerto: “Crítico: Partindo do posicionamento de Monte Mór em relação à criticidade (MONTE MÓR, 2008; 2009; 2013), entendemos o termo ‘crítico’ (ou crítica) a partir de três perspectivas: 1. a suspensão/suspeita das verdades tem a ver com uma crítica que suspeita dos significados dados – considerados AS verdades – que são naturalizados em nossa sociedade; 2. A crítica tem a ver com a construção de significados, por assim dizer, a capacidade que se tem de construir seus próprios significados; 3. A crítica tem a ver com ‘ruptura’ ou disruptura; por exemplo, quando se é capaz de estar aberto a novas formas de encarar uma questão; caminhos que não são o senso comum ou sustentados pelo status quo”.

²⁰ O termo ‘vidas marginalizadas’, aqui nesta dissertação, se refere ao lugar de minoria que o(a) professor(a) de LIC ocupa por não contar com políticas públicas educacionais brasileiras que subsidiem a formação dele(a) para atuar no ensino de língua adicional com o público infantil. Além disso, entendo as crianças também como público inferiorizado, por perceber discursos proferidos pela sociedade que as colocam, por vezes, em uma posição passiva, sem direito à fala e à opinião, independentemente de pertencerem ou não a classes sociais econômicas avantajadas.

developing a set of skills that will make the doing of applied linguistics more rigorous or more objective but is about making applied linguistics more politically accountable (PENNYCOOK, 2001, p. 7).²¹

Dessa forma, esta pesquisa se ocupa dos entendimentos dos saberes docentes e das práticas pedagógicas desempenhadas em sala de aula de LIC, sem pré-julgar os contextos, mas compreendendo as interações dessas realidades locais, direcionando o olhar para possíveis caminhos a serem construídos em vez de olhar para disciplinas fixas e seus campos de estudos (SCHEIFER, 2013).

No entanto, é relevante considerar e discutir criticamente sobre a visão que o aprendizado de LI carrega na sociedade como um fator imprescindível de qualificação profissional para a vida adulta. Esse tem sido um dos motes para a inclusão do ensino de LI desde a infância por muitas instituições que pregam o dito “quanto mais cedo melhor” e que, por vezes, não percebem a pressão que isso pode gerar nos discentes e docentes, que podem passar a enxergar a língua como produto em vez de “mostrar para a criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253).

Para alcançar o objetivo geral aqui proposto, a pesquisa se fundamenta no conjunto de dados obtidos através da revisão de literatura referente ao tema central: o Ensino de Língua Inglesa com Crianças. Considero que isso possibilita ao pesquisador conhecer mais profundamente o contexto a ser observado a partir de um contato mais sistemático entre ambos, pesquisado e pesquisador, já que a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa.

Assim, esse tipo metodológico me permitiu construir processos de inter-relações entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas de ELIC, pois, quando em campo – leia-se ambiente virtual on-line –, os dados foram coletados, filtrados e analisados pelo meu olhar crítico de pesquisador, a partir da exploração da realidade local sob a óptica dos relatos dos(as) professores(as) participantes feitos por meio de questionário eletrônico padronizado e de entrevista semiestruturada, ambos on-line.

²¹ Tradução do excerto: “Enquanto o sentido de pensamento crítico que discuti anteriormente – um conjunto de habilidades de pensamento – tenta quase por definição permanecer isolado de questões políticas, de questões de poder, disparidade, diferença, ou desejo, o sentido de crítico que eu quero tornar central para a linguística aplicada crítica é um que leva estes como condição *sine qua non* do nosso trabalho. Linguística aplicada crítica não é sobre o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que vai tornar o fazer da linguística aplicada mais rigoroso ou mais objetivo, mas sim sobre tornar a linguística aplicada mais responsável politicamente”.

Procedimentos metodológicos

Ciente da subjetividade que este tipo de abordagem cunha e da busca por uma impressão da realidade vivenciada pelos(as) docentes, o processo investigativo se materializou sob o prisma de duas etapas. A primeira aconteceu a partir da aplicação de um questionário²² eletrônico padronizado on-line – que veremos na próxima seção deste texto –, com perguntas objetivas e subjetivas feita aos(às) professores(as) convidados(as) que aceitaram e se enquadraram nos requisitos estabelecidos por mim, a fim de conhecer previamente as características de cada participante. Os requisitos foram²³: (i) estar ensinando língua inglesa para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2020-2021; (ii) estar inserido em escola regular privada e/ou escola de idiomas nas cidades de Vila Velha ou Vitória, no ES; e (iii) assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além disso, esse instrumento me ajudou a alcançar mais professores(as) de maneira simultânea, em especial por estar lidando com sujeitos que se encontram em duas cidades diferentes do estado. A aplicação desse dispositivo se deu também pela intenção de fazer uma triagem dos(as) participantes, além de também ter servido para um contato inicial entre pesquisador-pesquisado, para que, posteriormente, no contato on-line síncrono da entrevista, na etapa seguinte, a interação acontecesse de maneira mais confortável e o mais natural possível.

Posteriormente, a segunda etapa ocorreu a partir da realização de uma entrevista²⁴ semiestruturada on-line com os(as) mesmos(as) professores(as) que responderam previamente ao questionário virtual. O intuito dessa entrevista foi conhecer como tem ocorrido o ELIC, especialmente durante o período pandêmico, além de poder conhecer e evidenciar o esforço pedagógico empenhado pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa. A entrevista foi audiogravada no aplicativo *Google Meet*²⁵, utilizando a minha conta/login pessoal, a partir da

²² Pode-se conferir a ficha de perguntas completas no Apêndice A ao final da dissertação a partir da página 101.

²³ Preciso ressaltar que os requisitos iniciais desenhados por mim anterior a deflagração da pandemia de Covid-19 eram maiores do que os que consegui alcançar durante a realização desta pesquisa. É possível ver no Anexo 1, página 110, o documento ‘Parecer Consubstanciado do CEP’ onde diz que eu pretendia investigar escolas públicas e/ou privadas de diferentes currículos, abarcando doze participantes em quatro cidades em dois estados distintos: ES e BA. Contudo, isso não foi possível de ser realizado devido as complicações pandêmicas que nos assolaram. Diante disso, precisei remodelar os requisitos de participação dos(as) professores(as). Essa questão será mais bem explicada na nota de rodapé nº 27 desta mesma seção.

²⁴ Pode-se conferir a ficha de perguntas completas no Apêndice B ao final da dissertação a partir da página 105.

²⁵ No texto elaborado, enviado e aprovado pelo CEP da Ufes, informei que a entrevista seria audiogravada pelo aplicativo *Zoom*, porém, durante a realização da primeira entrevista, tive problemas técnicos com o aplicativo no tocante à inicialização e ao salvamento do vídeo. Dessa maneira, a única solução viável encontrada no momento foi realizar a entrevista pelo aplicativo *Google Meet*, em comum acordo com cada professor(a) participante.

qual foi criado um *link* de acesso a ser disponibilizado ao(à) professor(a) participante no horário e data acordada para ingresso na videochamada. Ressalto que, no momento da entrevista on-line, eu procurei estabelecer um constante diálogo com os(as) professores(as) participantes visando a deixá-los(as) confortáveis, além de querer romper com o engessamento de bate-rebate de perguntas comumente encontrado em entrevistas, pois eu não queria que elas ficassem ancoradas em uma perspectiva de construção crítica, em tom de interrogatório, mas, sim, de uma leve conversa entre colegas professores(as).

Após a gravação, a entrevista foi transcrita e enviada aos(às) professores(as) solicitando a leitura e a anuência²⁶ da entrevista via formulário no *Google Forms*. Saliento que, antes de os dados serem incorporados na pesquisa para serem analisados, me comprometi a enviar a transcrição da entrevista para cada professor(a), com o intuito de ele(a) ter ciência de suas falas e confirmar o seu assentimento para, assim, iniciar a análise propriamente dita. Portanto, todos os extratos de falas proferidas pelos(as) participantes, que veremos no decorrer desse texto, foram assentidos por eles(as). Vale ressaltar, ainda, que me prontifiquei a enviar, via e-mail, ao final do meu curso de mestrado, o arquivo pdf. contendo a versão final do texto como forma de devolutiva do trabalho construído de maneira ‘conjunta’, além de me colocar à disposição para tecermos diálogos sobre a temática desta pesquisa, caso o(a) professor(a) convidado(a) deseje, porque acredito que:

Isso significa que os sujeitos da pesquisa, ao serem instigados a contarem de si para o outro, naquilo que se refere às formas de condução pedagógica da experiência com os discentes, também se sentem interpelados e mobilizados a reverem-se e vice-versa (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p. 2).

Levando em consideração o paradigma crítico desta pesquisa, foram analisados, sob a óptica dos estudos sobre educação linguística crítica e dos (multi)letramentos críticos, os relatos dos(as) professores(as) sobre as suas próprias práticas, desempenhadas em sala de aula tanto no formato on-line quanto na modalidade híbrida e/ou presencial – para as escolas que já retornaram ao ambiente escolar físico. Ancorado nas palavras de Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e Maura Corcini Lopes (2015):

[...] ao contarem suas experiências, uma conversa produtiva era gerada com a finalidade de melhor entender as razões da escolha daquela e não de outra experiência. Interessava saber quem eram os envolvidos nas narrativas, desde quando se pensava

²⁶ Pode-se conferir o formulário de Anuência e a autorização assinalada pelos(as) professores(as) no Apêndice C ao final da dissertação a partir da página 107.

de uma determinada maneira ou outra em relação àqueles narrados em suas experiências e em quais rituais estavam inseridos os envolvidos na narrativa (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p. 2).

Dessa forma, foi possível observar mais criteriosamente as inter-relações que se formaram e ainda se formam no interior da sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003) em ambiente virtual neste novo contexto de ensino, em meio à pandemia de Covid-19, especialmente entre os anos de 2020 e 2021. Destaco ainda que foi a partir dos relatos dos(as) professores(as) que consegui conhecer a realidade de cada um(a), já que esta foi a única via possível e segura – em termos de protocolos de saúde – que tive para gerar os dados referentes à sala de aula.

Os dados gerados foram analisados de modo crítico, conforme o paradigma no qual esta pesquisa se insere. Antes da análise, durante a fase de transcrição, todas as informações sobre a identidade dos(as) participantes foram suprimidas, substituídas por nomes fictícios – nome de personagem infantil – escolhidos pelos(as) próprios(as) participantes quando responderam ao questionário eletrônico padronizado on-line.

Desvelando o *background* dos(as) professores(as) de Língua Inglesa com Crianças

Sob a égide desenhada para a geração de dados desta pesquisa, apresentarei a seguir um panorama das respostas dos(as) professores(as) participantes colhidas no questionário eletrônico padronizado e algumas declarações retiradas das entrevistas semiestruturadas, ambos on-line, que servirão para conhecermos um pouco do local de fala deles(as), das suas histórias e de suas concepções acerca do ELIC, de maneira primária, para melhor deleite e compreensão da discussão que veremos ao longo de todo o texto.

Dentre os(as) professores(as) participantes que atendiam aos requisitos metodológicos desenhados por mim – expostos na seção anterior – e que puderam participar desta pesquisa, tivemos duas professoras mulheres e um professor homem que estiveram e estão em efetiva atuação no ELIC durante o período de 2020-2021 em instituições de ensino privadas e escolas de idiomas. Exalto a importância por demarcar o gênero deles(as), especialmente o do professor homem, por sermos minoria no tocante ao ensino com crianças, seja de língua adicional ou não. Contudo, reforço que os nomes reais dos(as) professores(as) foram suprimidos e substituídos por nomes fictícios de personagens infantis escolhidos por eles(as) mesmos(as), a saber:

Quadro 1 – Conhecendo os(as) professores(as) participantes



Imagem: Turma da Mônica Wiki. Acesso em: 24 jul. 2022.

MAGALI

Tem 35 anos de idade.

É licenciada em Letras - Inglês.

Atua com crianças de 2 a 12 anos em escola de idiomas em Vila Velha.

Possui mais de seis anos de experiência com ELIC.



Imagem: Pinterest. Acesso em: 24 jul. 2022.

PETER PARKER

Tem 25 anos de idade.

É licenciado em Letras - Português/Inglês.

Atua com crianças de 6 a 10 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escola regular privada com programa bilíngue em Vila Velha.

Possui entre um e três anos de experiência com ELIC.



Imagem: Disney Wiki. Acesso em: 24 jul. 2022.

BOO

Tem 35 anos de idade.

É licenciada em Letras - Inglês e em Pedagogia.

Atua com crianças de 2 a 6 anos na Educação Infantil de escola regular privada em Vitória.

Possui mais de seis anos de experiência com ELIC.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A escolha por convidar esses(as) professores(as) para participar da minha pesquisa se deu por razões “especiais”. Eu optei por selecionar docentes cujo trabalho já era um pouco conhecido por mim em virtude de tentar garantir a feitura das duas etapas de investigação (questionário e entrevista on-line) sem muitas complicações inerentes à pesquisa com seres humanos em um período pandêmico²⁷. Caso ocorresse alguma eventualidade, seria possível

²⁷ No período em que precisava iniciar a geração de dados para a pesquisa, estávamos ainda diante de um cenário de distanciamento social mais restrito. Foi um período em que muitos(as) profissionais estavam fragilizados de

saná-la de maneira rápida, a exemplo de problema de conexão, conflito de horários, entre outros, que acabaram realmente acontecendo.

Pelo fato de estarmos todos(as), participantes e eu, inseridos em um contexto pandêmico, as demandas dos nossos trabalhos triplicaram. Então, foi necessário que eu lidasse com professores(as) que poderiam participar da pesquisa até o final – mesmo os(as) participantes podendo se desligar do trabalho a qualquer momento caso quisessem, conforme o documento TCLE assinado por eles(as). Saliento que a escolha de participantes ‘mais próximos’ a mim não interferiu na análise crítica dos dados gerados nesta pesquisa, pelo contrário, contribuiu para uma análise de dados mais sensível e cuidadosa.

Todos(as) os(as) participantes possuem formação em licenciatura plena em Letras, sendo a professora Magali graduada em Letras - Inglês, mestra e doutora; a professora Boo, graduada em Letras - Inglês e em Pedagogia, mestra e doutoranda; e o professor Peter Parker, graduado em Letras – Português/Inglês. Esse é um dado importante, pois a formação inicial e continuada das professoras Magali e Boo, em especial, têm um impacto muito forte nos saberes docentes e em suas práticas pedagógicas em relação ao ELIC.

A partir daqui vários excertos de respostas advindos do questionário e das entrevistas realizadas com essas duas participantes, por vezes, darão a impressão de que o ELIC no Espírito Santo e no Brasil já é um campo consolidado e em pleno desenvolvimento. Todavia, deixo registrado, desde agora, que os contextos locais dessas professoras são muito específicos e que as práticas pedagógicas maduras narradas por elas se devem a saberes docentes construídos no decorrer de uma longa trajetória acadêmico-profissional comprometida com o ELIC. Isso reforça que a teoria está inteiramente interligada à prática e vice-versa, além de frisar a importância de o(a) professor(a) estar sempre em busca de conhecimentos, estudando e pesquisando, visto que as salas de aula e os sujeitos que ali permeiam mudam a todo o instante, assim como a língua.

Em consonância com a formação acadêmica inicial e continuada dos(as) professores(as), perguntei-lhes se, durante sua formação acadêmica, eles tiveram alguma

diferentes formas e buscando aprender a reinventar suas profissões, entre outros desafios causados pela pandemia. Ressalto que a duração do curso *stricto sensu* de mestrado é curta e frequentá-lo durante a pandemia fez com que o tempo do curso parecesse passar mais rápido ainda. Por ter desenhado um projeto que, em um primeiro momento, precisaria conversar com os(as) professores(as) em exercício, enviei convite a inúmeras escolas e professores(as) para participar desta pesquisa e tive um total de zero respostas, o que me atrasou bastante. Devido a isso, foi necessário que eu remodelasse o projeto de pesquisa, e foi quando, com meu orientador, consideramos convidar somente professores(as) conhecidos(as), de modo que os riscos de rejeição de participação fossem amenizados e que a pesquisa pudesse ser realizada.

disciplina específica, fosse componente obrigatório ou optativo, que discutisse o ensino de LIC, e a resposta negativa foi unânime. Contudo, mesmo não tendo uma disciplina nomeada para tal área durante a formação inicial e/ou continuada, podemos inferir que os(as) participantes entendem que outras teorias vistas e a própria prática deles(as) em sala de aula contribuíram para a atuação ao dizerem no questionário que:

Quadro 2 – Excerto 1 – Questionário

“Acho que não me preparou para muita coisa... Na época, eu era bastante imatura e me interessava mais pelas disciplinas de língua. As disciplinas mais ‘pedagógicas’ não me interessaram. O curso foi assim, bem segmentado: disciplinas de língua e disciplinas pedagógicas. Além disso, a noção de língua que operávamos na época era mais estrutural do que social, o que me levava a compreender o processo de ensino e aprendizagem de línguas em qualquer idade como transferência e acúmulo de vocabulário e estruturas gramaticais”. (Profa. Magali)

“Depende. O ensino é bom, mas a maioria das coisas você apenas aprende na prática”. (Prof. Peter Parker)

“Sim. No momento, existe a disciplina optativa de ELIC²⁸, voltada à educação linguística em inglês com crianças, oferecida na graduação. Mas acredito que todas as disciplinas que desenvolvem teorias basilares, tais como Educação Crítica e Linguística Aplicada, contribuem pra nossa formação docente e nos auxiliam na preparação para atuar em diferentes contextos, inclusive o da educação infantil”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É clara a compreensão que eles(as) têm sobre o currículo da instituição em que estudaram e como as disciplinas foram apresentadas. Mesmo sendo, por vezes, “segmentado: disciplinas de língua e disciplinas pedagógicas”, como diz a professora Magali, possibilitaram a construção de conhecimentos e a proficiência na língua, tão importante para a formação do(a) professor(a) de língua adicional, o que impacta diretamente em sua práxis, independentemente de qual seja a faixa etária em que ele(a) atuará. Como bem realça a professora Boo, as teorias aprendidas durante a formação docente contribuem significativamente para a atuação em qualquer fase da educação, o que nos coloca em prova por sempre dizermos que temos que fazer as devidas adaptações em relação ao que aprendemos aos contextos de exercício

²⁸ “ELIC”, citado pela professora Boo, é a disciplina ‘O ensino de inglês na educação infantil – (código: LET 13942)’, uma disciplina optativa, recentemente aprovada, ofertada pela primeira vez no semestre 2021.1 na graduação em Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo, pela professora doutora Claudia Jotto Kawachi-Furlan. A profa. Boo não teve acesso a essa disciplina quando era estudante de graduação, mas, sim, como aluna de estágio obrigatório do curso de doutorado que está fazendo. Informo também que participei desta disciplina optativa como aluno regular como estudante da licenciatura em Pedagogia da referida instituição. Essa disciplina representa um grande avanço para o nosso contexto no ES, pois já conseguimos ver que as problematizações e lutas por políticas públicas educacionais voltadas para essa área estão surtindo efeito.

profissional em que estamos inseridos. Além disso, destaco que as professoras Magali e Boo já participaram e/ou participam de cursos de formação de professores voltados para o ELIC, e o professor Peter Parker, embora ainda não tenha participado, deseja participar, o que demonstra uma preocupação com a construção dos saberes docentes.

Quando indagados(as) se eles(as) se sentiam preparados(as) para o ELIC, a professora Boo disse com firmeza que ‘sim’, já a professora Magali e o professor Peter Parker deixaram a entender que ‘sim’, porém, ‘em algumas situações’. Esse questionamento é um tanto quanto difícil de se responder, pois a educação por si só não é uma fórmula matemática que nos dá um resultado exato, e tampouco uma receita de bolo que nos indica um modo de preparo preciso. Somos seres humanos incompletos e em constante aprendizado, seja social ou discursivamente. Desse modo, ao perguntar-lhes no questionário sobre o porquê de eles(as) estarem trabalhando com o ELIC, vemos essa noção de incompletude que os(as) impulsiona para esse campo:

Quadro 3 – Excerto 2 – Questionário

“A vida vai nos direcionando... Desde minha primeira experiência como professora, em 2003, meus alunos (adultos) já me diziam que eu seria ótima professora de crianças. Desde então, já trabalhei em diversos contextos: com adultos, idosos, adolescentes, crianças. No momento, tenho uma escola de inglês para crianças e uma escola on-line para o público geral”. (Profa. Magali)

“Estou pronto para lidar com todas as faixas etárias”. (Prof. Peter Parker)

“Porque é a área que me desafia e, por isso, me motiva”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Entendo que essa autopercepção sobre estar pronto(a) ou não para atuar no ensino de LIC advém não só da formação inicial e/ou continuada, da experiência como professor(a), mas também da compreensão da língua e do porquê ensinar LIC. Decerto, o nosso entendimento sobre essas concepções vai se aperfeiçoando no decorrer do tempo e das experiências que vamos adquirindo ao longo do exercício profissional e acadêmico, na medida em que testamos didáticas, métodos e metodologias. Vejamos a seguir algumas razões pelas quais os(as) professores(as) participantes acreditam que seja importante ensinar LIC:

Quadro 4 – Excerto 3 – Questionário

“Por diversas razões... Para contribuir para seu desenvolvimento como um todo e para mostrar, desde bem cedo, que não damos conta de saber tudo e que sempre nos faltará algo. Somos incompletos, sempre ‘infantes’, no sentido etimológico da palavra ‘infância’”. (Profa. Magali)

“Para desenvolver a prática e o gosto pela língua já na infância”. (Prof. Peter Parker)

“Há muitas maneiras de responder a esta pergunta, mas, para este questionário, vou dizer que promover o ensino de línguas com crianças é auxiliá-las a enxergar possibilidades de construir identidades, de enxergar o mundo, de se relacionar socialmente, de se posicionar discursivamente”. (Profa. Boo).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando pensamos no ensino de LIC, é comum cairmos na falácia do ‘quanto mais cedo melhor’, concepção advinda do pensamento mercadológico e neoliberal de que é ultraimportante aprender uma língua adicional na infância porque é mais fácil, já que a criança aprende mais rápido e que isso a ajudará a ser mais bem-sucedida no futuro. No entanto, as pesquisas ainda não resolveram essa questão, porém, já a problematizaram, apontando que essa alegação (CARVALHO; TONELLI, 2016) é pregada pela sociedade, por algumas escolas bilíngues e cursos de idiomas, por exemplo.

Contudo, o pensamento dos(as) docentes, apresentado acima, extrapola esse senso comum ao trazer, para o centro da discussão, questões latentes que deveriam estar presentes nos discursos da Educação, como o de contribuir para que a criança possa se comunicar com o quê e com quem ela quiser e necessitar, ou, ainda, de se perceber como sujeito que carrega consigo identidades culturais próprias. Essas razões são muitos mais essenciais do que pensar somente no futuro profissional, haja vista o momento pandêmico que estamos vivenciando há mais de dois anos e que, conseqüentemente, colocou em xeque muitos planos que comumente são estabelecidos pelas pessoas, mostrando-nos que não temos controle de tudo. Logo, em comum acordo com Juliana Reichert Assunção Tonelli e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (2021), entendo que:

[...] o ensino de línguas na infância pode (trans)formar cidadãos em agentes conscientes do que é ser, estar e agir em sociedade. Para que isso seja possível, acreditamos ser necessário defender uma educação linguística que seja promovida com crianças, considerando suas características e necessidades, especialmente em tempos tão difíceis e jamais vivenciados pela grande maioria da população mundial (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 84-85).

A partir desse momento de distanciamento social que vivenciamos por motivos de preservação de nossas vidas, é possível problematizar essa questão, já que o futuro é um espaço-

tempo incerto e que se tornou ainda mais irresoluto²⁹ com a deflagração da pandemia de Covid-19. Isto posto, será que realmente é possível afirmar que as crianças precisam continuar aprendendo inglês, visto que estão aprendendo pensando apenas no futuro, incerto, em que poderão ser bem-sucedidas, haja vista que essa crença do ‘aprender para o futuro’ ainda é muito marcante em nossa sociedade? Ora, vimos que essa lógica foi facilmente desfeita mediante esse contexto de saúde mundial que estamos vivenciando, pois não cabe somente pensar no porvir. Daí, friso mais uma vez as concepções proferidas pelos(as) professores(as) quando eles(as) falaram sobre ensinar e aprender uma língua adicional para enveredar o (auto)conhecimento de si e do mundo.

Nesse ínterim, observamos que a Educação não parou. As escolas e os seus agentes precisaram se reinventar do dia para a noite e, com isso, vimos uma grande busca por metodologias que fossem viáveis para a promoção e a continuidade do ensino. Devido a isso, perguntei aos(as) docentes, durante a entrevista, sobre como a escola onde atuavam ou atuam lidou com esse cenário e como se deu o ensino remoto on-line emergencial. Vejamos abaixo:

Quadro 5 – Excerto 4 – Entrevista

“A princípio, quando não achávamos que a quarentena se estenderia tanto, comunicamos aos pais que não ofertaríamos aulas on-line, e voltaríamos com as atividades presenciais quando possível. Com o passar do primeiro semestre de 2020, a pedido das famílias de nossos alunos, iniciamos o ensino remoto. Sentia-me bastante insegura sobre o que e como fazer, já que tenho alunos bem pequenos. Foi muito desafiador propor práticas de ensino relevantes naquela situação”. (Profa. Magali)

“Pelo ensino remoto on-line. Decorreu bem com o apoio da coordenação e dos pais, mas no período final já havia um desgaste com o modelo remoto com as crianças”. (Prof. Peter Parker)

“Fui instruída a gravar vídeos, especialmente sobre assuntos que pudessem ser trabalhados junto com a família. A escola respeitou bastante o meu tempo de preparação, não exigindo vídeos imediatamente e me auxiliando pedagogicamente a pensar estratégias de continuar desenvolvendo o trabalho”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Notamos que foram contextos similares, porém, muito diferentes em suas particularidades. O cansaço mental e físico é presente em dois cenários em que os(as) professores(as) precisaram estar, de fato, atuando de forma quase imediata, mesmo sem uma

²⁹ Para maior aprofundamento sobre o tema “educação e pandemia” à luz da reflexão crítica sobre o atual desgoverno brasileiro frente à pandemia nada cega e o impacto disso na educação, sugiro a leitura do texto: *Educando em tempos de pandemia: imagens como micropolíticas de desobediência epistêmica às epistemologias modernas e humanistas do Norte Global* (FERRAZ; MIZAN, 2021).

preparação consistente em termos tecnológicos. Nesse entremeio das agências³⁰ durante o caos instaurado pela Covid-19, que não pediu licença e interveio de forma bastante abrupta na Educação, observaremos com mais afinco como os saberes pedagógicos e as práticas docentes mediarão o ensino de LIC.

Em paralelo às respostas dos(as) professores(as) participantes, aproveito o ensejo dessa questão para relatar a minha experiência no ELIC da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a qual decorreu de maneira um tanto quanto complicada, porque eu assumi turmas que não eram minhas desde o início do ano escolar, o que provocou um esforço enorme para conquistar as crianças, a fim de que elas se adaptassem a mim e que criássemos um laço pedagógico forte, feliz e de confiança. Além disso, essa fora a primeira vez em que eu estava professorando on-line e não tive apoio da coordenação pedagógica nem treinamentos ou algo similar que me ajudasse a aprender esse novo formato educacional de ensino e comunicação.

Percebi também que os(as) meus(minhas) alunos(as) tinham perdido muitas aulas antes do meu ingresso à escola, o que me preocupou muito, pois, além da hercúlea dificuldade enfrentada durante o ensino remoto on-line emergencial, as crianças estavam há muito tempo sem ter contato com a língua inglesa, sem ter um adulto-*teacher* que mediasse e impulsionasse o aprendizado de uma língua adicional. Isso colaborou para que elas esquecessem o pouco que haviam aprendido durante o momento presencial precedente ao estopim da pandemia, o que me impossibilitou de dar continuidade aos conteúdos programáticos pelos livros didáticos – que, diga-se de passagem, eram três, além das atividades semanais de *handouts*.

Ao relatar essa vivência, percebo que ela muito se assemelha aos relatos colhidos em uma pesquisa realizada por Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), na qual as autoras analisaram 62 (sessenta e duas) respostas obtidas através de formulário on-line preenchido por professores(as) de inglês com crianças de estados brasileiros durante o ensino remoto na pandemia. Ao narrar essa questão da angústia no tocante (à falta de) ao contato com a língua inglesa, parece que o meu/nosso olhar está voltado somente para as questões estruturais de (língua)gem, em que quanto mais contato com “peças”, elementos da língua, a criança tiver, mais ela aprenderá (MERLO, 2020). E não é sobre isso, mas, sim, sobre a preocupação de que a educação fosse garantida de modo que, mesmo dentro de casa, o momento de ensino e de aprendizado da língua

³⁰ Entendo o conceito de “agência(s)” a partir da óptica dos letramentos críticos (JORDÃO, 2015) como uma prática de construção de sentidos dialógica situada e fundamentada criticamente, que almeja o entendimento de uma proposição, sendo, no meu caso, o processo de ensino e aprendizagem de LIC.

inglesa fosse um momento de descobertas, interesse, diversão e trocas de experiências contextualizadas, pois, assim como Ofelia García (2020, s.p.), concordo que “language is always a languaging, a verb, always in motion and in relationship to life and its context. As such, language is immeasurable, an ongoing process that defies measurement”.³¹

Saliento que esta concisa apresentação sobre os(as) participantes desta pesquisa nesta subseção foi para situar a perspectiva em que esta dissertação se inscreve. Informo que, no decorrer do texto, apresentarei as falas dos(as) docentes proferidas durante as entrevistas online realizadas individualmente, além de relatos pessoais meus. Espero que esse ‘tira-gosto’ incite a leitura e a construção de aprendizados múltiplos junto comigo. Sendo assim, convido a você, caro(a) leitor(a), a tecer comigo a discussão do ELIC. Vamos costurar os entendimentos que giram em torno do ensino e da aprendizagem de LIC em nosso país e, sobretudo, em nosso estado?

³¹ Tradução do excerto: “Língua é sempre *languaging*, um verbo, sempre em movimento e em relação com a vida e com seu contexto. Logo, língua é imensurável, um processo contínuo que desafia a medição”.

ESCREVIVÊNCIAS³² CONSTRUÍDAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Retrato do Ensino de Língua Inglesa com Crianças no Brasil e no ES

Não é apenas necessária a formação de professores para o ensino de LIC como também o desenvolvimento e consolidação de um processo de reflexão contínua a respeito de “qual inglês” se está ensinando; de quais objetivos linguísticos e formativos estão atrelados ao ensino-aprendizagem dessa língua; de “que aprendiz” se deseja educar e para quais finalidades. Todos esses questionamentos perpassam as mudanças tecnológicas e epistemológicas sobre as quais temos discutido e que dão origem a novas diretrizes para o ensino de LE na contemporaneidade – para o qual o professor deve ser preparado/formado (LIMA; KAWACHI, 2015, p. 198).

Assim como mencionado no capítulo de contextualização desta dissertação, o ELIC em nosso país está crescendo e, com isso, os estudos sobre a temática em questão também. No entanto, é interessante observar que, mesmo que a existência real desse ensino nas escolas seja consideravelmente recente, as discussões de cunho acadêmico não o são. Porém, o que faz dessa temática necessária, nos dias de hoje, é a perspectiva que os novos estudos estão gerando. Vimos, em discussões anteriores, problemáticas que giravam em torno da cognição e da aquisição da linguagem, o que muito contribuiu para a literatura da área, mas hoje a inquietação maior é em refletir sobre o que está além do como a criança aprende, o que nos leva a pensar sobre quem é esse sujeito, como e com quem ele aprende.

Para tanto, na intenção de explorar uma melhor visualização da literatura sobre o ELIC em nosso país, busquei realizar um lacônico panorama das teses e dissertações sobre o tema em questão – Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – defendidas entre os anos de 1987 e 2022. Partindo desse período, me baseei nos mapeamentos já realizados pelo Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE)³³, liderado pela Professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli na Universidade Estadual de Londrina (UEL), um dos grandes expoentes na área, além da busca por trabalhos no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³² Termo tecido por Conceição Evaristo, escritora da literatura brasileira contemporânea. Tomo-o emprestado para poder refletir sobre as escritas, leituras, vivências e experiências a serem narradas pelos(as) professores(as) de crianças, incluindo a mim mesmo, em minha pesquisa, na tentativa de decolonizar essas narrativas.

³³ Este grupo realiza pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais e materna e de formação de professores(as) para crianças. Esses trabalhos são organizados no *blog* do grupo (<https://feliceuel.wordpress.com/>) em seções: (i) Ensino de línguas estrangeiras para crianças; (ii) Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças; (iii) Avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças; e (iv) Bilinguismo.

Após a investigação realizada no site ‘Felice’, vejamos abaixo um resumo das pesquisas realizadas em nosso país, dispostas em dois quadros esquemáticos: o primeiro, voltado ao contexto da Educação Infantil, e o segundo, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 6 – Pesquisas *stricto sensu* sobre Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças na Educação Infantil no Brasil

Ano	Instituição/Curso	Título da pesquisa	Autor(a)
2001	UFRGS Mestrado em Estudos da Linguagem	Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso	Simone Silva Pires
2005	UFSC Mestrado em Letras	A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register	Raquel Cristina Mendes de Carvalho
2007	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	Ana Maria Linguevis
	UFRGS Mestrado em Linguística Aplicada	Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário	Letícia Carpolíngua Giesta
2009	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Formação de professores para educação infantil bilíngue	Norma Wolffowitz Sanchez
2010	UFRGS Mestrado em Linguística Aplicada	Ensino de língua inglesa para alunos de educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças	Janaína da Silva Forte
	USP Mestrado em Educação	O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso	Juliana Pelluzzi Marchiori
2011	USP Mestrado em Letras	Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças	Bianca Rigamonti Valeiro Garcia
2013	UNICAMP Mestrado em Linguística	Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do 'quanto mais cedo, melhor?'	Alan Febraio Parma
2014	UFRGS Mestrado em Linguística Aplicada	Do ideal ao possível: <i>The crazy car story</i> - Um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil	Helena Vitalina Selbach
	UNESP Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	Aquisição/ aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciado de inglês por crianças de 3 a 5 anos	Amanda de Oliveira Silva
2015	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil	Samanta Malta Pereira da Silva
	UFRPE Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças	Paula Basto Levay
2016	UEL Mestrado Profissional em Letras Línguas Estrangeiras	“Alguém como nós”: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores e inglês para crianças no município de Londrina	Marcia Elaine de Oliveira
	UEL Mestrado Profissional em Letras Línguas Estrangeiras	Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático ‘Cookie and friends starter’	Deize Suzumura
	USP Mestrado em Letras	A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional	Ana Paula Loures dos Santos

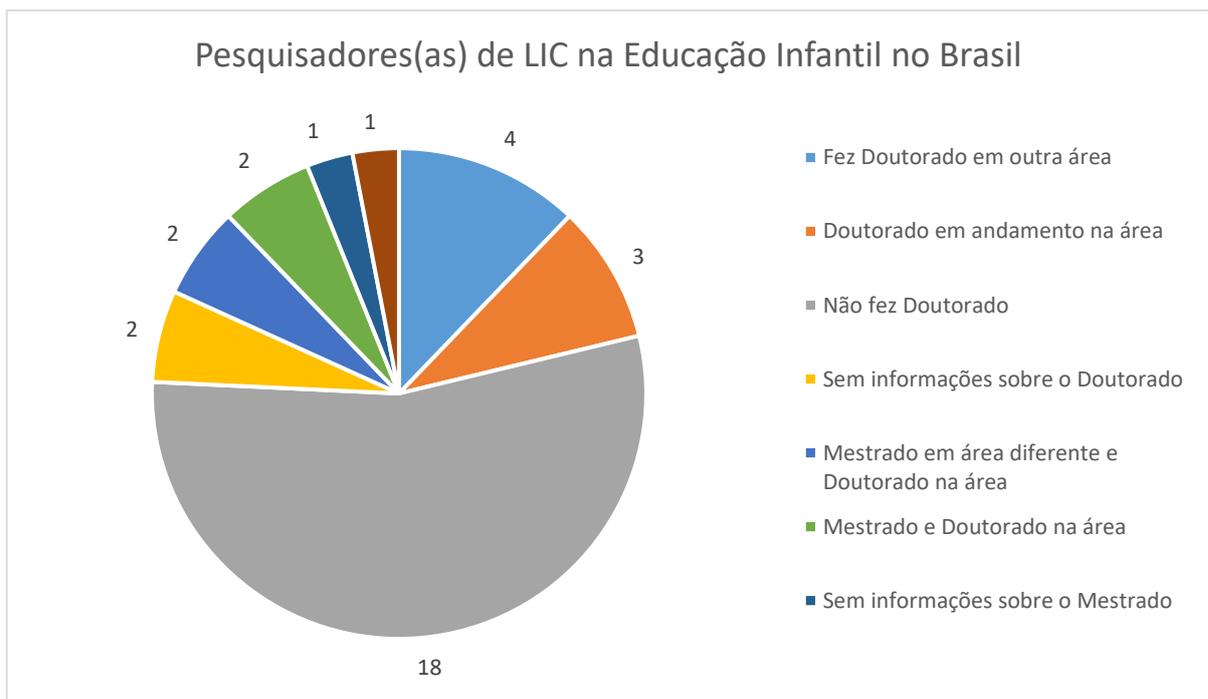
	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira
2017	UERJ Mestrado em Linguística	Um olhar sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e o seu planejamento	Juliana Veloso Coutinho
	USP Doutorado em Letras	Por que quanto mais cedo melhor?: uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças	Bianca Rigamonte Valério Garcia
	UEL Doutorado em Estudos da Linguagem	Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global	Jozélia Jane Corrente Tanaca
2018	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico	Raquel Franciscatti dos Reis
	UFBA Doutorado em Língua e Cultura	“Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”: a contação de histórias como ação social nas aulas de inglês como língua franca (IFL no Canddeal)	Kelly Barros Santos
	UFS Mestrado em Educação	Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa	Camila Andrade Chagas Vieira
	UNESP Mestrado em Educação	A formação de professores de inglês nos anos iniciais: um estudo sobre o Projeto Early Bird	Emanuelle Perissotto de Assis
	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças?: representações do agir político de professores do ensino fundamental I da escola pública	Ticiane Rafaela de Andrade Moreno
2019	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	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	Liliane Salera Malta
	UESB Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens	Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo	Suzana Longo da Cruz
	UTFPR Mestrado em Letras	O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural	Dayane Rita de Souza Cirino
	UNESP Doutorado em Educação	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças no Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente	Ana Paula de Lima
	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	A formação pré e em serviço do professor de inglês no ensino fundamental I	Brenda Treco Padre
2020	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	O ensino de inglês para a Educação Infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino	Marina Márcia de Freitas Rosa
	UNICENTRO Mestrado em Educação	O ensino de inglês na Educação Infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava – PR	Fernanda Seidel Bortolotti
2021	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis	Ana Sara Manhabusque Galvão

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esse quadro esquemático nos revela 33 (trinta e três) pesquisas defendidas acerca da temática de Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças na Educação Infantil no Brasil. Esse é um número consideravelmente pequeno se olharmos para um contexto maior de ensino de língua inglesa no território nacional, visto que o primeiro trabalho defendido

sobre a temática data de 2001, ou seja, há 21 anos. Os trabalhos destacados em amarelo referem-se ao tema Ensino, ao passo que os realçados em verde concernem ao tópico Formação de Professores(as).

Desses 33 (trinta e três) trabalhos encontrados no Brasil, há, no tocante ao Ensino, 19 (dezenove) em nível de mestrado e dois em nível de doutorado, totalizando 21 (vinte e um) trabalhos. Já em relação à Formação de Professores(as), contamos com dez pesquisas em nível de mestrado e duas em nível de doutorado, resultando em um total de doze investigações. A partir desses dados, infere-se que são poucas as pessoas que, ao terminarem a pesquisa de mestrado na área de ELIC, dão continuidade aos estudos sobre esse assunto no doutorado³⁴. Doravante, organizei um gráfico com dados relevantes colhidos por mim em uma análise do Currículo Lattes de cada pesquisador(a) supracitado(a) no quadro anterior. Vejamos:



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Veremos adiante outro apanhado de pesquisas realizadas no Brasil, porém, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segmento que também integra esta dissertação.

Quadro 7 – Pesquisas *stricto sensu* sobre Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

³⁴ Sugestão de leitura: *A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil* (TONELLI; SELBACH; SECCATO, 2022).

Ano	Instituição/Curso	Título da pesquisa	Autor(a)
1987	UFPR Mestrado em Letras	A potential English Syllabus design for elementary schools in Brazil	Mariza de Almeida Villanueva
1997	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Era uma vez... o gênero conto de fadas no ensino aprendizagem de língua estrangeira para crianças*	Alzira da Silva Shimoura
2002	UNICAMP Doutorado em Linguística Aplicada	“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”	Heloísa Augusta Brito de Mello
2003	UFG Mestrado em Linguística e Letras	O Ensino de inglês para crianças: uma análise das atividades em sala de aula	Gabriela de Alencar Luz
2005	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	Juliana Reichert Assunção Tonelli
	UFMT Mestrado em Estudos da Linguagem	Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?	Leandra Ines Seganfredo Santos
	PUC-SP Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador	Alzira da Silva Shimoura
	UnB Mestrado em Linguística Aplicada	Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE	Pedro Saraiva dos Santos
2006	UNICAMP Mestrado em Linguística Aplicada	Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1. A 4. Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes	Claudia Hilsdorf Rocha
	UFSC Mestrado em Letras	Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners*	Heloísa Helena de Faria Tambosi
	UNIOESTE Mestrado em Letras	O ensino de inglês em uma escola pública municipal do oeste paranaense: um estudo de caso etnográfico	Marlene Neri Sabadin
2007	UFSCar Mestrado em Linguística	A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto público	Cristiane Oliveira Campos-Gonella
	USP Doutorado em Linguística	Performance de crianças falantes do português brasileiro no “Test of early Language Development” (TELD-3)*	Elisabete Giusti
	UNICAMP Doutorado em Linguística Aplicada	“Pode ser em Inglês?” “Não. Em Português primeiro” – Ensino espontâneo de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso	Rinaldo Vitor da Costa
	UFSC Mestrado em Letras	Perception and production of english final stops by 43 young brazilian ELF students	Violeta Toletto Piza Arantes
2008	UnB Mestrado em Linguística Aplicada	Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino	Rachel Machado
2009	UNICAMP Mestrado em Linguística Aplicada	A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental	Ariane Fernandes Antonini
	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico	Cristiane Castelani Dellova
	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Leysiane Cristina Pavani
	UNESP Doutorado em Estudos Linguísticos	Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente	Leandra Ines Seganfredo Santos
2010	UNICAMP Doutorado em Linguística Aplicada	Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos	Cláudia Hilsdorf Rocha

	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet	Edna dos Santos Marini
	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Representações de professores de inglês do Ensino Fundamental I	Luciana Lorandi Honorato de Ornellas
	UFSCar Mestrado em Linguística	Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças	Maysa Ferreira Rampim
2011	UESB Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens	O progresso de aprendizagem de língua inglesa retratado em narrativas de crianças e adolescentes camponeses: o caso da Escola Estadual Rural Taylor Egídio*	Fannie Sampaio Santos Pereira
	UFSC Mestrado em Linguística	Percepção consciente (noticing) e aprendizagem do sintagma nominal adjetivo(s) + substantivo do inglês em diferentes idades	Flávia Catena
	UnB Mestrado em Linguística Aplicada	Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças	Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade
2012	UFMG Mestrado em Linguística	Análise dos aspectos multimodais e de design na estrutura de websites educacionais: inglês para crianças de 6 a 10 anos	Simone Maria Frade
2013	UNICAMP Mestrado em Linguística Aplicada	Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas	Karina Aparecida Vicentin
	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR	Mariana Gomes Bento de Mello
	UFG Mestrado em Letras e Linguística	A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês	Thaiza Aparecida da Silva
	UnB Mestrado em Linguística Aplicada	As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I	Carine Schenekenberg Guedes
2014	UFPR Mestrado em Linguística	Possibilidades de uso das ferramentas cognitivas propostas por Kieran Egan no ensino de língua inglesa para pré-adolescentes	Ana Raquel Fialho Ferreira Campos
	UNESP Mestrado em Estudos Linguísticos	O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco	Camila Sthéfanie Colombo
	UFMT Mestrado em Estudos de Linguagem	O ensino de língua inglesa em duas escolas públicas de Cuiabá: com a palavra, as professoras	Isadora Maria Falbot dos Santos
	USP Mestrado em Letras	Escrita em língua estrangeira no ensino fundamental I: ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio do texto persuasivo	Lilian de Melo Fernandes Martinelli
	UFRJ Mestrado em Linguística Aplicada	Professores em (co)construção: expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento	Beatriz de Souza Andrade Maciel
	UFG Mestrado em Letras e Linguística	Formação crítica docente: uma experiência com 6 professoras de inglês de educação infantil e 1ª. Fase do ensino fundamental*	Flaviane Montes Miranda Lemes
	USP Mestrado em Educação	Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas	Lindiane Viviane Moretti
2016	UFAL Mestrado em Letras e Linguística	Inglês se aprende na escola pública – reflexões sobre a introdução da língua inglesa à luz dos multiletramentos	Cristiane Batinga Agra
	UEL Mestrado em Estudos de Linguagem	Ensino de Língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática	Alessandra Ferraz Tutida
	UFPR Mestrado em Educação	Por que aprendemos línguas estrangeiras? Com a palavra, as crianças	Gabriella Fraletti de Souza Rubbo
	UEL Mestrado Profissional em Letras Línguas Estrangeiras	“Alguém como nós”: uma iniciativa de reorganização do contexto de ensino de inglês para crianças no município de Londrina	Márcia Elaine de Oliveira

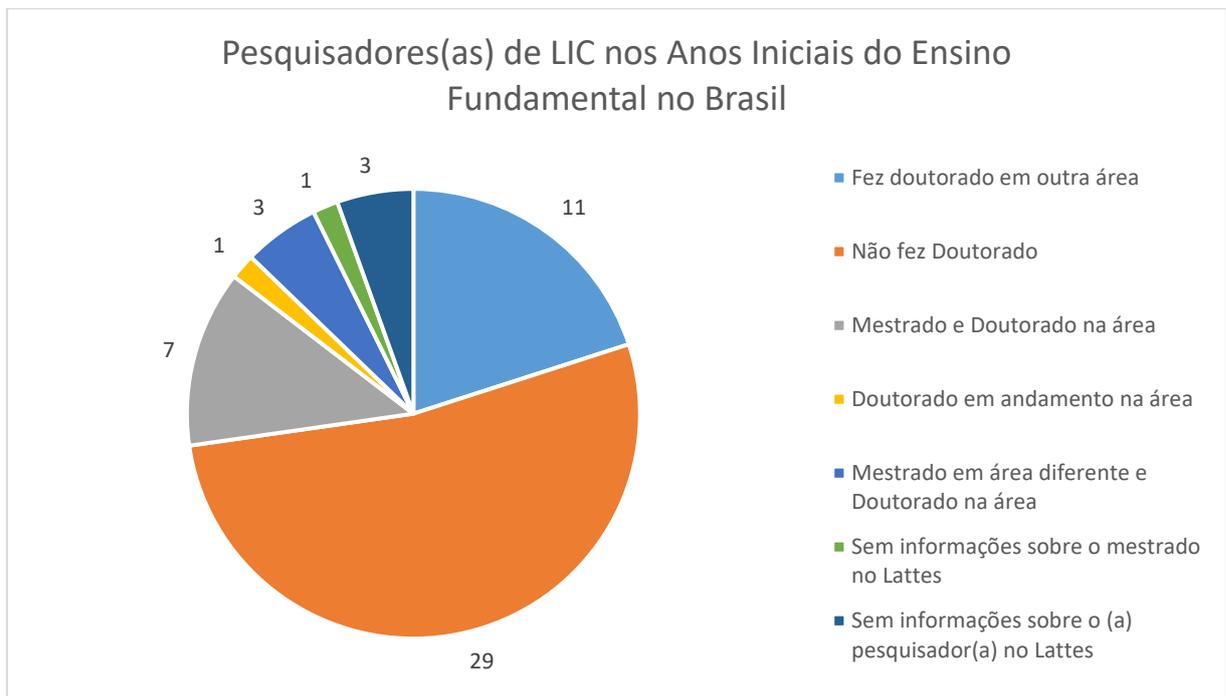
	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco	Mariana Guedes Seccato
	UNEMAT Mestrado em Linguística	O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação	Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose
	UNESP Doutorado em Estudos Linguísticos	A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições	Juliana Freitag Schweikart
	PUC-SP Mestrado em Educação: Psicologia da Educação	Comportamentos do Professor para uma Gestão Eficaz de sala de aula de Inglês	Mariana Menezes Paglione Vedana
	UFF Mestrado em Estudos de Linguagem	Crenças de uma professora de inglês no contexto do Programa Rio Criança Global	Suellen do Nascimento Barbosa
2017	PUC-SP Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola	Mirtes Iamani Abe
	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná	Karen Mariette Piovezan Gini
2018	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo	Marianna Cardoso Reis Merlo
2019	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná	Paula Aparecida Ávila
	UFMG Mestrado em Linguística Aplicada	Ensino de inglês no Fundamental I de Nova Lima – MG: acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores	Kely Cristina Silva
2020	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Modelo didático do gênero rimas de enigma para o ensino da língua inglesa no Fundamental I	Emanuelle Cricia Oliveira da Silva
2021	UEL Mestrado em Estudos da Linguagem	Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças	Gabrielli Martins Magiolo
	UFMG Mestrado em Estudos Linguísticos	Nas fissuras da sala de aula: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública	Jaqueline Silva Miranda
2021	UFAL Doutorado em Letras e Linguística	Formação com professores de língua inglesa e decolonialidade: reflexões de uma docente pesquisadora em um estudo autoetnográfico	Cristiane Batinga Agra
2022	UFES Doutorado em Estudos Linguísticos	Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação	Marianna Cardoso Reis Melo

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O panorama apresentado revela 66 (sessenta e seis) pesquisas defendidas em nível de mestrado e doutorado em relação ao Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Comparada a essa mesma temática, mas no segmento da Educação Infantil, vemos um aumento de quase o dobro. Contudo, esta última é uma área relativamente recente, cuja pesquisa foi iniciada há apenas 35 anos. Ressalto também que o primeiro trabalho defendido data de 1987, ao passo que o segundo foi realizado somente quinze anos mais tarde, já no início século XXI, em 2002. Somente a partir deste ano foi

possível ver com mais frequência o surgimento de novas pesquisas. Saliento que, no quadro supracitado, os trabalhos destacados em amarelo referem-se à temática Ensino enquanto os em verde dizem respeito ao tema Formação de Professores(as).

Das 65 (sessenta e cinco) pesquisas encontradas, contabilizamos, no que compete ao Ensino, 37 (trinta e sete) trabalhos em nível de mestrado e três em nível de doutorado, perfazendo um total de 40 (quarenta) pesquisas. Já no que compete à Formação de Professores(as), temos doze dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, totalizando dezessete pesquisas. É possível inferir, a partir dessa constatação, que, assim como no quadro anterior, referente à Educação Infantil, são pouquíssimos(as) os(as) pesquisadores(as) que realizaram mestrado nessa área e deram continuidade a esses estudos no doutorado. Em consonância, organizei um gráfico em que poderemos observar algumas informações relevantes encontradas por mim durante uma análise do Currículo Lattes de cada pesquisador(a) supracitado no quadro anterior. Vejamos:



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Agora, continuando com a investigação acerca das pesquisas que versam sobre Ensino e Formação de Professores(as) de Língua Inglesa para Crianças, apresento dois quadros esquemáticos contendo informações centrais sobre os trabalhos defendidos e/ou em andamento

no ES que estão relacionados com o tema do estudo proposto em minha pesquisa de mestrado: o ELIC.

Quadro 8 – Teses e Dissertações *defendidas* sobre ELIC no ES

Ano	Instituição/Curso	Título da pesquisa	Autor(a)
2018	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Inglês para crianças é para inglês ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo	Marianna Cardoso Reis Merlo
2019	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	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	Liliane Salera Malta
2020	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	O ensino de inglês para a educação infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino	Marina Marcia de Freitas Rosa
2022	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis	Ana Sara Manhabusque Galvão
2022	UFES Doutorado em Estudos Linguísticos	Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação	Marianna Cardoso Reis Melo

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira dissertação de mestrado desenvolvida na área de LIC no ES foi da pesquisadora Marianna Cardoso Reis Merlo (2018, p. 149), que buscou “compreender os sentidos que subjazem à ação docente, e assim, contribuir para uma ressignificação da formação de educadores de LE”. A autora focou especialmente nos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ES, utilizando como base teorias e discussões da filosofia da linguagem e das políticas linguísticas. O trabalho de Liliane Salera Malta (2019), por sua vez, visou contribuir para a formação de professores(as) de LIC da Educação Infantil no ES. Para tanto, a autora criou “um curso de formação de professores voltado a discussões relacionadas à Educação Crítica e Letramentos, englobando tanto teorias quanto práticas de ensino com essa visão” (MALTA, 2019, p. 12).

Já a dissertação de Marina Marcia de Freitas Rosa (2020) objetivou “investigar a percepção de professores (as) de inglês da Educação Infantil da Grande Vitória sobre sua formação, seu papel no processo de ensino-aprendizagem e objetivos do ensino de Língua Inglesa (LI) para esta faixa etária” (ROSA, 2020, p. 9). A autora concluiu que há a necessidade de mais espaço para o diálogo tanto sobre a formação de professores de LI para a Educação Infantil quanto sobre o ensino de LI nessa etapa da educação básica. Outra pesquisa recentemente defendida no ES, de Ana Sara Manhabusque Galvão (2022), se ocupou em “analisar propostas curriculares dos cursos de Letras das Instituições Públicas de Ensino

Superior do Brasil com foco na formação inicial de professores de inglês para atuação na Educação Infantil” (GALVÃO, 2022, p. 7). A pesquisadora trouxe reflexões ancorando-se nas teorias de currículo e transdisciplinaridade para discutir a formação de professores de língua inglesa para crianças a partir de contextos brasileiros locais.

Por fim, tivemos, em julho deste ano (2022), a tese de doutorado de Marianna Cardoso Reis Merlo, a primeira defendida e aprovada no ES sobre o ensino e a formação de professores(as) para crianças, cujo objetivo foi “descrever e analisar a trajetória formativa da pesquisadora como educadora de inglês para crianças à luz dos estudos decoloniais e das filosofias da infância” (MERLO, 2022, p. 10). A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa autoetnográfica a fim de evidenciar e refletir sobre o seu processo (de)formativo como professora e educadora de língua inglesa para crianças.

Agora, vejamos, abaixo, um conciso quadro acerca dos trabalhos acadêmicos *stricto sensu* em andamento sobre ELIC no ES. De antemão, destaco que as doutorandas realizaram suas pesquisas de mestrado sobre a temática em questão e estão dando continuidade aos estudos sobre ELIC no curso de doutorado.

Quadro 9 – Teses e Dissertações *em andamento* sobre ELIC no ES

Ano	Instituição/Curso	Autor(a)
2020	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Jhonatan Carvalho Santos (<i>autor desta pesquisa</i>)
2021	UFES Doutorado em Estudos Linguísticos	Liliane Salera Malta
2021	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Rovena Naumann Zanotelli
2021	UFES Mestrado em Estudos Linguísticos	Paulo Cezar Lira Torres
2022	UFES Doutorado em Estudos Linguísticos	Ana Sara Manhabusque Galvão

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme apresentado acima, é possível perceber um aumento significativo de pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino de LIC no ES em comparação ao mapeamento realizado por Tonelli e Pádua (2017) referente aos anos de 1987 a 2016, conforme mencionei no capítulo de contextualização desta dissertação. Apesar de nenhum trabalho *stricto sensu* defendido no ES na área de LIC ter sido registrado pelas autoras naquele momento, atualmente

contamos com quatro trabalhos em nível de mestrado e um em nível de doutorado já desenvolvidos. Além disso, temos cinco pesquisas em andamento até o presente momento, sendo três em nível de mestrado e duas de doutorado – todos em desenvolvimento no PPGEL da UFES. Vale ressaltar também que houve um aumento no total de dissertações e teses no território nacional: de acordo com o mapeamento de Tonelli e Pádua, em 2017, tínhamos 106 (cento e seis) pesquisas, quantidade inferior à que temos hoje, em 2022, que é de 131 (cento e trinta e um) trabalhos defendidos³⁵ – até o momento da defesa do meu trabalho.

O levantamento das pesquisas realizadas em nosso estado, o Espírito Santo, nos permite constatar variadas temáticas que envolvem o ensino de LIC, a saber: Formação Inicial e Continuada de Professores(as), Letramento Crítico, Educação Linguística, Políticas Linguísticas, entre outros. É passível de observação também que nenhum dos trabalhos expostos nas tabelas acima se ocupou em discutir sobre o ELIC na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental concomitantemente, além das escolas de idiomas, considerando, em todos esses segmentos da educação, as crianças. Saliento, mais uma vez, que não é a minha intenção assumir uma postura prepotente de tentativa de querer totalizar a produção de conhecimentos sobre variados fomentos da Educação. Afinal, por estarmos (sobre)vivendo a uma pandemia, me inscrevo também nesse local, por estar com o olhar voltado ao ensino de LIC nesse contexto.

Na subseção a seguir, conversaremos sobre o ensino de LIC na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, especialmente no tocante às cidades de Vila Velha e Vitória, localizadas no ES.

³⁵ Dos 130 (cento e trinta) trabalhos defendidos, 79 (setenta e nove) pesquisas são sobre o ‘Ensino de línguas estrangeiras para crianças’; 30 (trinta) pesquisas versam sobre ‘Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças’; oito pesquisas discutem ‘Avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças’; e catorze pesquisas investigaram o ‘Bilinguismo’.

Atravessamento históricos e tessituras educacionais dialogadas

[...] se considerarmos que a LDBEN 9394/96 (BRASIL/1996) só prevê a oferta obrigatória de uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano do ensino fundamental, não é exagero afirmar que, no que diz respeito ao acesso aos (multi)letramentos em línguas adicionais, a própria legislação brasileira vem contribuindo para legitimar diferenças entre o ensino público e privado e, portanto, processos de exclusão (SZUNDY, 2017, prefácio, s.p).

O ELIC na primeira etapa de formação da Educação Básica não é algo posto em documentos que norteiam políticas educacionais no Brasil, como o PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Entretanto, fica a critério dos municípios ofertarem ou não o ELIC na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que varia de localidade para localidade, haja vista o que cada Plano de Governo considera como prioridade. Vemos que esta é uma realidade, em especial, nas escolas regulares privadas, o que coloca o ensino público como minoria frente a essa oferta.

A própria Legislação Brasileira contribui para que haja um desequilíbrio na promoção dos níveis de ELIC ofertados às crianças que estão inseridas em diferentes contextos socioeconômicos. Isso implica a perpetuação das dessemelhanças e desigualdades de oportunidades para os alunos de escolas pública e privada. Na cidade de Vitória/ES, por exemplo, o ELIC não é ofertado na Educação Infantil em escolas públicas municipais, mas é disponibilizado a partir do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, esse ensino não é facultado para as crianças em nenhum desses dois segmentos na cidade de Vila Velha/ES, que até a oferta a partir do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, vemos que a maioria das escolas privadas em ambas as cidades oferecem o ELIC nessas etapas da Educação Básica, haja vista a crescente dos colégios e dos programas bilíngues que ajudaram para essa ascensão nas camadas mais privilegiadas socioeconomicamente.

É nítido que ainda estamos caminhando para que esse ensino seja implementado politicamente de modo que garanta o acesso de todas as crianças, tanto da rede pública quanto da rede privada, a ele, tornando-o mais próximo de ser igualitário. Não é mais cabível que o Estado entenda essa questão com um olhar segregador, porque a língua, de modo geral, acompanha as ressignificações cíclicas da sociedade, o que torna necessário trabalhar com questões de identidades culturais, por exemplo, desde a infância, pois esse é um meio que pode possibilitar às crianças construir suas identidades em um mundo tão múltiplo e grandioso.

A falta de diretrizes públicas educacionais que coloquem o ensino de LIC em uma posição de oferta de caráter obrigatório desde a Educação Infantil reflete na desvalorização do(a) professor(a) que atua na área. Contudo, fazendo o caminho contrário, a falta de organização curricular na Educação Superior em cursos de Letras e Pedagogia, que ofertam disciplinas na formação inicial de professores que possam vir a atuar nesses contextos, também é um fator a se observar. Já é sabido que nenhum dos dois cursos forma especificamente o professor que atua nessa realidade. No entanto, essa é uma demanda real pelo desenvolvimento da sociedade ocidental. Então, o que fazer?

Galvão (2022) realizou um mapeamento sobre universidades públicas brasileiras que oferecem o curso de Letras Inglês ou Letras Português-Inglês e encontrou 108 (cento e oito) universidades. Desse total de instituições de Ensino Superior, apenas quinze oferecem algum componente curricular, seja optativo ou obrigatório, que contempla o ensino de LIC. É possível observar que a partir do crescimento da oferta do ensino de LIC, especialmente no ensino privado, as universidades estão começando a perceber que essa é uma demanda social em que os contextos locais estão mostrando a relevância da institucionalização³⁶ da formação de professores(as) para atuarem nesse cenário. Assim, conseguimos ver, com esse levantamento, que as universidades estão, aos poucos, começando a se posicionar para fazer alterações em seus currículos a fim de atender a essa realidade. Segundo Carol Read (2015):

Despite the fact that, globally, there are many more young learners than adults learning English as a foreign language, English language teaching to adults has nevertheless continued to be the ‘default’ in areas such as teacher education, SLA studies, syllabus design and classroom methodology, as well as the principal focus of research. Unfortunately, this has also at times been accompanied by negative attitudes towards foreign-language teachers of children who have been characterized as doing little more than playing games, singing songs and telling stories in their classrooms in a way that does not recognize the competences and skills needed by a professional foreign-language educator of children (READ, 2015, p. 12).³⁷

³⁶ Mais informações sobre a institucionalização da formação de professores(as) estão disponíveis no documento ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue’, parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 09 de julho de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 19 set. 2021. Contudo, reitero que esse parecer não ajuda a fomentar a formação docente no cenário público propriamente, mas, considero importante ter conhecimento deste recém documento sancionado, haja visto que estou caminhando com professores(as) de escolas regulares privadas nesta pesquisa.

³⁷ Tradução do excerto: “Apesar do fato de que, globalmente, há muito mais crianças do que adultos aprendendo inglês como língua estrangeira, o ensino de inglês para adultos continua a se manter no foco de interesse em áreas como formação de professores, estudos de aquisição de segunda língua, desenvolvimento de currículo e metodologias para sala de aula, bem como se mantém como foco principal de pesquisas acadêmicas. Infelizmente, isso se soma a atitudes negativas em relação aos professores de língua estrangeira para crianças, que faz com que o ensino para esse público tem se caracterizado por fazer pouco mais do que jogar, cantar e contar histórias em

Sobre a discussão da apontada ‘falta’ de formação dos(as) professores(as) que atuam nesse cenário, pode-se inferir que tanto as dificuldades para exercer a função quanto a carência de propostas didáticas que visem à educação linguística crítica das e com as crianças abrem brechas para que o(a) professor(a) – até de maneira inconsciente – proponha apenas joguinhos, historinhas, brincadeiras, entre outras metodologias, sem ter um propósito educativo para isso bem delimitado em seu planejamento, já que não há sentido na realização dessas atividades se não houver uma conscientização dos saberes do(a) professor(a) acerca de por que utilizar determinada atividade, e também da criança, de se perceber como sujeito ativo do seu próprio processo de formação.

É notável que a falta de formação inicial e até mesmo continuada com fins específicos voltados ao ensino de LIC pode, em muitos casos, conduzir o ensino de LI a uma proposição de cunho instrumental alinhado a um modelo tradicional de educação bancária (FREIRE, 2005). Em razão disso, perguntei aos(as) participantes na entrevista se eles(as) tiveram alguma disciplina durante a sua formação que discutisse o ensino de LIC. Observemos a seguir:

Quadro 10 – Excerto 5 – Entrevista

“Não, não tive”. (Profa. Magali)

“Não. Eu tive na faculdade inglês mesmo, assim, inglês pesado. Os conteúdos eram muito bons, os professores eram muito bons. Eu fiz Letras Português-Inglês, né, aí os professores de literatura de português e de inglês também eram muito bons. Eu acho que Pedagogia tem a parte prática e tem a parte teórica, né. A parte teórica sobre BNCC, plano de aula, eu tive até uma formação boa, mas eu acho que, assim, às vezes, certas professoras acabavam levando muito para um lado muito social, político, aí acabava que as aulas não rendiam muito. Então acho que a questão pedagógica mesmo, a prática, eu tive que aprender muito na prática mesmo, com as crianças, lidar com a disciplina, com os pais, com a coordenação, foi lidando na prática, levando e testando coisas. Às vezes funciona para alguns alunos, mas, para outros, não”. (Prof. Peter Parker)

“Então, sempre que alguém me pergunta isso, eu tenho essa mesma resposta e eu acho importante pensar sobre isso. Eu não tive uma disciplina que tivesse esse nome, mas eu acho que algumas disciplinas, especialmente dependendo de quem dava a disciplina, me deram suporte para trabalhar com isso. Então assim, quando eu tive, por exemplo, alguma disciplina falando sobre educação crítica e letramento com determinado professor, ele me estimulava a pensar o cenário geral e aí eu trazia para o meu contexto, então isso me preparou, sim, para trabalhar com crianças, adultos, idosos, seja lá qual for o público que eu vá trabalhar. Mas, eu reconheço, inclusive, né, e até foi umas das minhas propostas do mestrado e do doutorado também, foi a disciplina nomeada, mas, por uma questão política, e não por uma questão teórica e filosófica, porque eu acho que não precisa. É só assim, quando a gente nomeia, a gente consegue incluir na academia e consegue outras questões de políticas públicas, tipo, o fato de não existir inglês para criança em cenário de ensino público, mas existir no ensino privado. Então é por isso que eu acho que a academia precisa começar a nomear o ensino de

suas salas de aula de forma que não tem sido reconhecida as competências e habilidades necessárias por um educador profissional de línguas estrangeiras para crianças”.

inglês com crianças, mas disciplina mesmo não precisa, porque é muito ingênuo da nossa parte pensar que, por existir uma disciplina com aquele nome, pronto, você vai sair preparado para isso”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Constatamos, assim, que nenhum dos(as) professores(as) participantes teve uma disciplina específica que tratasse do ensino de LIC, contudo, observamos, a partir da declaração da professora Boo, que todos os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial possibilitam, sim, ao(a) docente o exercício de língua adicional na infância. De fato, o curso de licenciatura geralmente tem duração de quatro anos e, nesse período, há o contato inegável com teorias que proporcionarão uma reflexão da prática, mesmo que inconsciente e momentaneamente. De todo modo, é mister que tudo o que vemos e aprendemos servirá para adaptarmos ao nosso lócus profissional.

Por vezes, se torna cômico o fato de que ao mesmo tempo que falamos em quebrar o engessamento da academia, buscamos por um certo engessamento ao quisermos nomear tudo ao nosso redor. No entanto, esse é um ponto fundamental em que é vital a consciência de lutar por uma nomeação em termos políticos a fim de incitar a promoção de políticas públicas educacionais, porque senão acabaremos engessando tudo novamente, mudando apenas de fôrma. Se olharmos bem, quantos(as) professores(as) saem, por exemplo, do curso de Letras – cito este curso por ser o meu local de fala principal – e não se sentem nada preparados(as) para lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mesmo tendo feito todas as disciplinas nomeadas para isso?

Assim, é importante ter a consciência de que cursar uma disciplina específica para essa área não será a solução para o problema que se vem enfrentando, em razão de que isso não fará do(a) licenciando(a) um(a) especialista no ensino de LIC, visto que não basta cursar uma determinada disciplina e dizer ‘pronto, agora eu sei fazer isso’, porque não é assim que funciona. Liliane Salera Malta e Jhonatan Carvalho Santos (2021) salientam a partir da perspectiva Freiriana de educação crítica que:

[...] o/a educador/a se forma enquanto educa, na prática e na reflexão sobre a prática, de forma infinita e contínua, entendemos que, ainda que não tivéssemos tido acesso ao ensino linguístico com crianças durante o curso de graduação, estaríamos aptos/as a ensinar inglês com crianças. Na nossa perspectiva, não seria um problema conjugar teorias em educação crítica, letramentos, movimentos decoloniais no ensino de línguas adicionais, entre outras, às necessidades que surgiriam na prática de ensino em educação com crianças. Encontramos, porém, surpresas ao longo do caminho (MALTA; CARVALHO SANTOS, 2021, p. 31).

Porém, os estudos durante a formação inicial do(a) professor(a) podem contribuir para tal fim, daí a necessidade de se nomear componentes curriculares para este campo, uma vez que a área vai se consolidando na academia em cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, no universo acadêmico, e que isso contribui para a discussão e a promoção de documentos oficiais brasileiros que subsidiarão e regulamentarão esse ensino, tentando dizimar a exorbitante diferença de oferta do ensino de LIC entre os setores público e privado de educação em nosso país.

Por outro lado, temos também o famoso dito ‘só se aprende na e com a prática’, que vimos no excerto da fala do professor Peter Parker, ao compreender que há uma distinção entre teoria e prática – um pensamento que assumo ter tido no início da minha formação, pois não conseguia associar a quantidade de teorias com a minha realidade na época; contudo, ressalto que essa foi a minha realidade por não ter sido conduzido a um exercício de reflexão crítica por parte dos(as) docentes, de modo que me ajudasse a perceber que não há essa separação entre teoria e prática, o que teria sido essencial para a minha formação inicial, pois, de acordo com Malta e Carvalho Santos (2021, p. 31):

Do mesmo modo, Ferraz (2018) nos sugere, de acordo com a perspectiva crítica na formação docente, que a educação de professores e professoras deve ocorrer de maneira expandida e também rizomática, ainda que tenhamos a tendência em periodizá-la, dividindo a educação formal, por exemplo, em inicial e continuada, como estamos fazendo neste capítulo para fins de organização da escrita e por ainda estarmos, aos poucos, desapagando de tais conceitos.

Em conformidade, vemos, com a resposta da professora Boo, a qual descontrói esse pensamento, que ela tem consciência da diversidade de saberes desenvolvidos ao longo da sua formação e de como mobilizá-los em sua atuação profissional, uma vez que:

Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos (FORTUNA, 2015, p. 66).

Dessa maneira, é inverossímil querer alcançar uma fórmula de sucesso sobre os processos de ensino e aprendizagem – e a pandemia está aí nos mostrando o quão repentinamente a sociedade educacional teve que mudar. Mas, mesmo o aprendizado do(a)

professor(a) acontecendo, ou melhor, se reconstruindo ciclicamente em sala de aula, é importante compreender que seu conhecimento também foi construído durante a sua formação, ao desenvolver reflexões e estudos que subsidiam a sua prática docente.

Intentando compreender essa relação entre teoria e prática da formação docente inicial e continuada que acaba confeccionando a produção dos saberes pedagógicos, perguntei aos(as) participantes, na entrevista, quais seriam as principais particularidades que eles(as) conseguiam perceber como necessárias para um(a) professor(a) trabalhar com língua adicional com crianças, em especial, a LI. Atentemos, a seguir, para as falas proferidas pelos(as) professores(as), que, ao contarem as particularidades referentes à docência de LIC, trouxeram histórias reais de suas experiências profissionais:

Quadro 11 – Excerto 6 – Entrevista

“Eu acho que vou pensar nas qualidades que eu acho que foram importantes para o meu desenvolvimento como professora. Uma delas, talvez, eu acho que é a mais importante é a maturidade emocional. Isso para mim, [...], foi importantíssimo, porque eu acho que essa maturidade me ajudou e tem me ajudado a enxergar as crianças como seres humanos, com necessidades específicas, né. E essas necessidades, capacidades e habilidades estão relacionadas às fases de desenvolvimento em que elas estão, físico, emocional, cognitivo, motor. É muita coisa que as crianças fazem e deixam de fazer, ou a forma como elas fazem, agem em determinadas situações está diretamente relacionada a esse desenvolvimento. Então, por exemplo, quando, lá no início da minha carreira, em muitas situações, eu achei que as crianças estavam agindo de uma forma ou de outra, porque eu achei que era uma coisa pessoal contra mim, que elas estavam sendo ruins comigo, e não, elas estavam agindo de acordo com o que era esperado na idade delas, né. Em alguns momentos, era difícil nossa relação. Eu lembro de gritar com os alunos, eu era uma professora que gritava, eu vivia muito rouca, então, eu acho que com o tempo essa maturidade emocional tem me ajudado a ter esse olhar para a criança como um ser humano, né. Não como uma coisa inferior, enfim. Eu vejo que, em muitos contextos, a criança é a minoria das minorias, né, porque tratar as crianças de uma forma que a gente não trataria ninguém mais, né?! E isso foi uma constante na minha ação como professora por muitos anos da vida. E aí uma outra coisa também que eu acho que tem me ajudado muito e que é uma característica, vamos dizer assim, né, importante, é a abertura que a gente tem que ter como professora com as crianças, né. A gente tem que ter uma abertura ao imprevisível, às mudanças, [...], porque em vários momentos eu planejei uma aula que assim: ‘cara, que aula maravilhosa, eu sou gênica, vai ser lindo amanhã’, e aí cheguei na sala de aula e as crianças não quiseram nada daquilo. Eu me lembrei de uma, era uma aula, [...] eu ia falar com eles das partes das plantas, e aí a gente ia plantar manjeriço em um canteirinho, aí eu levei hortelã e manjeriço, e nossa, eles vão plantar e vão amar mexer na terra, mas eles não estavam a fim daquilo. A gente tem a nossa agenda, mas as crianças têm a própria agenda delas. E aí eu fiz um negócio lá que eles teriam que recortar as partes da planta, montar e depois a gente ia plantar, e aí eu lembro que os alunos estavam super desanimados, e eu estava: ‘let’s go’, toda animada, e aí uma aluna pegou a tesoura e falou assim: ‘ahhh, foi para isso que acordei 5 horas da manhã hoje?’. Eu fiquei assim, sem reação. Aí o outro falou assim: ‘minha filha...’, ele falou desse jeito para mim, [...]: ‘minha filha, você sabe o tanto de papel que eu estou desperdiçando aqui para cortar tudo isso?’. E aí caiu a ficha e eu falei: ‘gente, vocês não estão a fim de fazer...’, falei em português mesmo, eu falo só em inglês, mas nesses momentos críticos eu falo em português, aí eu: ‘vocês não estão a fim de fazer isso, não? O que vocês querem fazer, então? Vamos brincar lá fora? Let’s play outside? Let’s play!’. Aí a gente foi brincar lá fora, aí eles falaram um monte de coisa em inglês brincando lá fora, eles propuseram a brincadeira e falamos inglês pra caramba, e pronto. Aí eu fiquei pensando nisso,

né... o objetivo da aula era nomear as partes da planta, era fazer uma atividade ali, desenvolver *life skills*, plantar, e aí por meio disso, desenvolver a paciência, a constância de regar, eles iam regar as plantas. Mas tá, são objetivos muito bons e tudo mais, muito importante, mas naquele momento, as crianças precisavam de outras coisas, né. E aí, talvez elas não tenham atingido aqueles objetivos naquele momento, mas elas atingiram outros objetivos que estavam na agenda delas”. (Profa. Magali)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O relato da professora Magali acerca das particularidades do exercício de LIC foi imprescindível para nos ajudar a perceber o quão relevante é a maturidade emocional do professor, por mais óbvio que isso pareça ser. Esse exercício, que não nos é ensinado na academia – falando a partir da minha experiência pessoal, em que na universidade (de pedagogia) me foi ensinado sobre o comportamento da criança, e não acerca da necessidade do(a) professor(a) construir uma maturidade emocional e intelectual para reconhecer esse saber e fazer uso dele na rotina do trabalho –, mas que vamos adquirindo no decorrer do ofício e até na vida pessoal, implica diretamente o modo como vamos escutar e dar atenção às necessidades da criança, a seus sentimentos, desejos e vozes. Nesse contexto, Kanavillil Rajagopalan (2019) traz à tona a questão da falta de empatia do adulto para com a criança, numa ação que acaba por silenciar a sua voz por não a reconhecer como ser pensante e capaz de produzir significado na língua pela qual ela se comunica. O autor ainda trata do fato de que:

[...] a criança ou o infante – pela etimologia, alguém que não fala, ou seja, uma criatura desprovida da língua e, portanto pode ser descrita como um ser vivo que ainda não adquiriu o traço definidor de um ser humano na plenitude do termo – não importasse nessa discussão, ou a ela não precisasse conceder nem voz nem vez neste debate! (RAJAGOPALAN, 2019, p. 9).

Quando a professora Magali observou o seu próprio fazer docente e percebeu que suas práticas estavam beirando àquilo que ela não queria que acontecesse em suas aulas, de maneira impositiva advinda do seu planejamento de aula, sem considerar o que as crianças precisavam naquele momento, o ensino significativo que deveria ser primordialmente feito com e para as crianças perdeu a essência, e as crianças foram colocadas em uma posição de sem-fala e sem-voz. Contudo, é justo mencionar que a professora, no decorrer da sua jornada profissional, reconheceu isso, refletiu a respeito e ressignificou essa história.

Essa maturidade citada pela professora é algo que realmente não é aprendido na academia em termos de receita pronta, mas é algo que vamos moldando ao longo da nossa vivência como docentes, visto que a cada dia que passa a sala de aula muda, a educação muda,

pois tudo se transforma nesse eterno movimento cíclico que é a educação contemporânea. Dessa forma, saliento:

[...] a relevância de levarmos em conta o processo formativo de professores/as de línguas que não se limite à formação linguística de crianças, para que sua formação completa (linguística, afetiva, social, cognitiva) seja pensada e possamos redimensionar o que esperamos com a educação linguística com crianças (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 88).

A questão de planejar uma aula que chamamos de ‘espetacular’, que nos enche de orgulho, que nos faz bater no peito e dizer ‘eu sou maravilhoso(a) e inteligente’, nem sempre é o que irá fazer a criança vibrar de alegria. E quando isso acontece, nos desmorona por completo e nos faz até questionar a nossa capacidade intelectual – algo que já aconteceu comigo algumas vezes. E não é esse o ponto, não há nada de errado conosco nem com as crianças, mas, sim, com a incompatibilidade entre a agenda própria das crianças e a nossa, de adulto-*teacher*, naquele momento específico, porque a relação dos(as) professores(as) com os saberes que ensinam se (re)cria por meio da multiplicidade de possibilidades da produção de saberes. Bem como pontuam Malta e Carvalho Santos (2021, p. 33):

Assim, entendemos que, como na formação docente, para que a aprendizagem linguística crítica seja desenvolvida em sala de aula, um dos passos a ser percorrido pelo/a docente pode ser o de entender e propiciar à criança condições para que ela se constitua como um ser ativo, autônomo, reflexivo e empoderado. Não consideramos que o/a docente precise apassivar-se, colocar-se em uma posição subalterna no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que ele/a é relevante na construção do fazer pedagógico tanto quanto a criança. Por isso, é significativo exercitar a troca e a horizontalização no processo educativo ao invés do controle, que implicaria em que algum sujeito fosse e estivesse subordinado, seja o/a professor/a ou seja a criança.

Entender que isso pode acontecer é um difícil exercício para o(a) professor(a) que se organiza com antecedência, mas é algo que vamos aprendendo com a dinamicidade do dia a dia, principalmente quando temos tempo e nos colocamos em uma posição de reflexão crítica de aprendente para podermos matutar sobre o que acontece em nossas salas de aula. Ao considerarmos também os desejos e as necessidades das crianças, para além dos conteúdos programáticos advindos dos currículos educacionais oficiais, estamos respeitando, pensando e performando uma educação linguística crítica relevante para elas, para que elas a compreendam e construam sentidos a partir de determinados aprendizados. Isso é valorizar as diferentes culturas de modo a possibilitar que elas construam suas identidades por meio da língua (adicional), pois, segundo Cláudia Hilsdorf Rocha (2006):

A inserção da dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem de LEC possibilita o desenvolvimento integral do aprendiz, uma vez que o leva a inferir, indagar, comparar, analisar, avaliar, entre outros, a respeito da língua e da cultura de outros povos. Nessa perspectiva, as capacidades relacionais do aluno ampliam-se, uma vez que é oferecida à criança, a possibilidade de perspectivar sua realidade e o mundo além desta (ROCHA, 2006, p. 91).

Em concordância com a mesma pergunta sobre as particularidades do(a) professor(a) de LIC e com a reflexão versada pela participante anterior, temos a paciência como assunto discorrido. Porém, não no sentido de quem é uma pessoa calma e serena, que nunca perde o controle, mas, sim, no sentido de perseverança, constância e resiliência no campo educacional. Esse tópico foi tratado pelo professor Peter Parker no momento da entrevista, o qual nos possibilita refletir sobre o papel da paciência em sala de aula:

Quadro 12 – Excerto 7 – Entrevista

“Eu acho que assim, paciência. Não falo nem em questão disciplinar, não, falo da questão de aprendizado mesmo, questão cognitiva, você voltar certos tópicos constantemente, principalmente os tópicos verbais, conjugação de verbo, que você tem que voltar o tempo todo. Conhecimento, né, que o professor tem que ter. Eu acho também que é importante essa habilidade de você ter a questão lúdica. Você tem que trabalhar com o lúdico, como um caso específico meu, uma aluna minha estava com muita dificuldade para decorar os dias da semana, acho que ela tem sete anos, e os dias da semana iriam cair na prova. Então o que eu tentei foi buscar músicas no YouTube sobre os dias da semana. Ela cantou com a gente, ela decorou e, na prova, foi a questão que ela acertou. Então assim, eu acho que, principalmente por ser crianças, eu acho que elas não têm noção de responsabilidade, você tem que trazer um certo prazer para aquelas aulas, um combinado que seja do tipo ‘vamos fazer isso aqui, depois a gente faz algumas músicas’, obviamente em inglês, né. O lúdico sempre trazendo inglês também, se é brincadeira com inglês, é sempre para acrescentar. Então, eu acho que o professor precisa ter muita paciência, mas eu acho também que precisa de muita imaginação e muita disposição. Eu acho que a gente tem que reconhecer também que a gente é gente, né. Às vezes, estamos estressados mesmo, o aluno parece também que nem presta atenção, né, e pede para ficar repetindo... tem de tudo, tem de tudo [risos]. Eu acho que isso é importante porque nem que sejam cinco, dez minutos, é preciso ter consciência também do que vai trazer de volta, né, porque tem alguns casos também que tem alunos que, por exemplo, chegam na escola com muitas defasagens e não dá para a gente pular tudo desde lá do zero, mas acho que também precisa do discernimento. Mas eu acho assim, se você vai falar de *present continuous*, por exemplo, eu acho que não tem problema nenhum você recapitular o *present simple*, bem como a questão dos tempos verbais que eles sentem mais dificuldade mesmo. E só para acrescentar também na questão com as crianças, que eu esqueci de falar antes, agora me lembrei, eu acho que também é ter conteúdo visual, acho que é muito importante porque as crianças são muito visuais, se eles visualizarem, é mais interessante do que você só, sei lá, fazer mímica. Eu acho até que, quando eles são crianças, é eles mesmos fazerem um ditado e terem que desenhar o que escutam, eles terem que interpretar o que desenharam, eu acho que não é perda de tempo porque eles estão interpretando”. (Prof. Peter Parker)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A exposição do professor Peter Parker gerou reflexões pertinentes para o exercício docente de LIC, ao versar sobre a paciência e correlacioná-la com a questão do lúdico e da repetição. A paciência aqui é entendida como um equilíbrio a ser apreendido e compreendido durante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que há diferenças entre adultos e crianças, não cabendo ao(a) professor(a) adulto(a) definir e apontar apressadamente o que a criança aprendeu ou não, pois nem sempre ela externaliza a língua que vem construindo aos poucos em suas interações por meio de uma sensibilização linguística (MENEZES DE SOUZA, 2019).

As crianças fazem um enorme esforço cognitivo para aprender a língua adicional, incluindo sua própria língua materna. Por isso, por que ficar impaciente com a repetição de ‘conteúdos’, uma vez que isso também é necessário e importante para o desenvolvimento das crianças, se pensarmos que: “[...] uma educação linguística de fato, se preocupa em garantir não apenas a possibilidade de conhecer e utilizar outros códigos, mas de construir espaços seguros para a aprendizagem (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 88-89)”?

Parece ser uma discussão banal refletir sobre a paciência, se pensarmos que é natural o(a) professor(a) de crianças ser dotado(a) da qualidade de ser paciente, do ‘jeitinho’ para trabalhar com esse público, cheio de energia e alegria para dar e vender, mas nem sempre isso se concretiza como se imagina, por diversos fatores – crenças essas que são construções sociais embutidas na figura do(a) professor(a) de criança, afinal, que ‘jeitinho’ é esse? É preciso ter um ‘jeitinho’ ou um bagagem acadêmico-profissional para ensinar crianças?

Uma dessas crenças pode ser a dificuldade em desassociar a capacidade que o(a) adulto(a) tem em memorizar vocabulários, estruturas gramaticais, manter a atenção, o foco e a concentração em algo de maneira efetiva, que diverge totalmente do modo como as crianças aprendem. Quando o(a) professor(a) deixa isso escapar da sua mente, seja pela correria do dia a dia, seja pela cobrança que lhe é (im)posta de que a criança precisa aprender todas as letras e palavras do livro didático caríssimo, acabamos exigindo demais da criança, e nos esquecemos dessas individualidades. Como bem afirma Freire (1996, p. 23):

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

Na medida em que adquirimos essa consciência de que é necessário retomar vocabulários, estruturas etc., quando percebemos que a criança ainda não conseguiu compreender e temos que repetir e possibilitar diferentes abordagens de ensino a ela, estamos potencializando o real aprendizado da criança, no sentido de que ela estará vendo significado naquilo que lhe está sendo ensinado. Tais reflexões certamente contribuem para a formação do(a) professor(a) que atua ou atuará no ensino de LIC, e na educação de modo geral.

Isso também me fez olhar para o meu fazer docente, especialmente nesse período pandêmico, em que percebi que muitos(as) de meus(minhas) educandos(as) começaram a esquecer os conteúdos com maior frequência e, algumas vezes, o fato de ter que ficar repetindo várias vezes o mesmo assunto me deixava impaciente – resquícios do apego ao conteúdo e a necessidade de controle –. A questão é que não importa quantas vezes tenhamos que repetir, porque, se for necessário, temos que fazê-lo, afinal, isso faz parte da nossa função como educadores(as), uma vez que a aprendizagem se dá em nível interacional e social. Essa sensibilização é bastante importante para as práticas pedagógicas, e tudo isso transpassa a educação linguística (de língua inglesa) com crianças, pois:

Ao pautarmos a educação crítica na e para a infância, ponderamos que esta pretensa e almejada criticidade acompanhe práticas inerentes ao ser humano. Para tanto, consideramos ser essencial que os espaços educativos sejam coerentes com práticas que se importam e que valorizam as relações construídas por meio da língua(gem). Defendemos, desta forma, a formação linguística nos anos iniciais da vida humana sob perspectivas emancipatórias e, nesta linha, compreendemos a importância de tal ensino apoiar-se em bases sólidas desde a implementação (VICENTIN, 2013; TANACA, 2017; GINI, 2017; AVILA, 2019) e ser conduzido por profissionais que são, em última instância, os principais responsáveis por fazer com que as "políticas de facto" (SHOHAMY, 2009, p. 52) se concretizem (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 85).

Já a professora Boo relata o seguinte:

Quadro 13 – Excerto 8 – Entrevista

“Eu acho que é justamente se desprender um pouco dessas questões estruturais da língua, sabe, de falar assim: ‘ah, hoje eu vou ensinar a criança a falar tal frase’, isso eu acho que é a grande sacada do que não fazer quando se está trabalhando com crianças. Ontem, eu fui na escola que eu trabalho para dar um ‘tchau’ antes de entrar de férias, e aí encontrei algumas famílias lá que iam buscar as crianças, e aí uma mãe veio falar comigo muito empolgada, achei muito legal o que ela falou que foi o seguinte... porque, assim, eu nunca trabalho com a criança expressões, nunca trabalho em primeiro plano, né, tipo: ‘tá, hoje nós vamos aprender a falar *good afternoon*’, não é assim que eu funciono. E aí ela falou que eles foram visitar uma escola de educação de Ensino Fundamental, porque a criança está no último ano e eles iriam para essa escola, e aí ela falou que ficou muito chocada e surpresa, no bom sentido, porque eles chegaram para visitar a turminha que seria dele, e era uma turma que estava tendo aula de inglês, e aí a professora veio... e ressaltou que o garoto só faz inglês lá na escola, que é

uma escola regular, não tem ênfase só no inglês. Aí ele chegou e a professora começou a conversar com ele em inglês, só em inglês, e ele começou a responder, e a mãe falou assim: ‘Gente, eu não sabia que ele sabia falar inglês. Sabia que ele tinha aula de inglês, que ele gostava e tal, mas não que ele sabia conversar com outras pessoas’. Então, eu acho assim, entre muitas aspas, de uma maneira mais natural de apresentar a língua, a criança vai captando, então assim, se todos os dias eu chego na sala e falo: ‘*good afternoon*’ e pergunto: ‘*how are you?*’ e eu mesma respondo: ‘*I’m fine*’, a criança entende que isso é uma conversa e que vai acontecer em algum momento, sabe. Então eu acho que é o meu grande ponto para trabalhar educação linguística com crianças”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir do relato da professora Boo, vê-se claramente um exemplo de educação linguística na prática, cuja comunicação foi efetivada quando a criança precisou usar a língua inglesa em uma situação real com a professora da nova escola. Pode-se inferir que a bagagem linguístico-cultural da criança foi colocada em uso de maneira natural e sem pressão. No entanto, ao observar esse exemplo do garotinho que se comunicou em inglês com um novo adulto, é um pouco gozado observarmos a surpresa da família ao ver esse desenvolvimento linguístico do filho com tão pouca idade. Dessa maneira, ao trabalhar sob a égide da educação linguística (em língua inglesa) com crianças, o(a) professor(a) viabilizará distintas formas de a criança pensar, refletir, se comunicar e se perceber no mundo. Sobre isso, Malta e Carvalho Santos (2021, p. 34) dizem que:

Nessa chave, o papel da educação crítica para López-Gopar (2019) é justamente promover (trans)formações e rupturas que proporcionem justiça social, ainda que tais mudanças possam parecer pequenas quando a colocamos diante de um todo, como a sociedade. Por consequência, a educação crítica e o pensamento rizomático e decolonial nos impulsionam a questionar os movimentos que fazemos com o nosso pensamento, mostrando que podemos ter múltiplas visões sobre um mesmo contexto.

O(A) professor(a), quando se desprende do dogma educacional de que o ‘correto’ é ensinar frases, estruturas etc., muitas vezes fora do contexto horizontal (im)posto às crianças, consegue (re)conhecer as necessidades e as demandas específicas do universo infantil, mais fundamentais do que meramente tentar ensinar estruturas restritas a espaços determinados, mesmo entendendo que:

o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos (TONELLI, CRISTOVÃO, 2010, p. 68).

Contudo, aproveito o ensejo para destacar o verbo ‘dominar’ empregado na citação acima, que não soa bem para mim, mesmo entendendo o contexto em que foi empregado. Pondero que não somos nem seremos capazes de dominar nada, principalmente a língua, seja ela qual for. Afinal, a língua não é estanque, é viva, se modifica e se reinventa a cada segundo, logo, não é possível dominá-la. Se olharmos por uma óptica crítica e reflexiva, assim como as crianças, nós, adultos, também não somos passíveis de dominar os métodos, as metodologias, as distintas maneiras de aquisição de uma língua adicional. Dessa forma, proponho a troca do verbo ‘dominar’ pelo verbo ‘compreender’, para mais assertividade e coerência com a discussão proposta nesta pesquisa, pois:

Isto posto, é fundamental que educadores de crianças reflitam sobre suas práticas e ponderem se sua proposta pedagógica (e da instituição onde atuam) versam sobre possibilidades de crianças que, por meio do trabalho com língua(gem), podem se tornar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, valorizando as diferenças na luta por justiça social. Esse fazer pedagógico requer uma concepção de educação como prática de liberdade em oposição à prática de dominação (FREIRE, 1987), na qual impera a humanização e a práxis, “que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 42) (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 90).

Com isso, convido você, caro(a) leitor(a), a continuar esta jornada de discussões e aprendizados sobre o ELIC, agora, observando as (trans)formações dos saberes docentes e consequentemente das práticas pedagógicas no contexto educacional de pandemia.

(DE/TRANS)FORMAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: OUTROS OLHARES À LUZ DA CRITICIDADE

Educação Linguística Crítica: reflexões educacionais, culturais e epistemológicas

We need to unpack the generalizations to find out what lies underneath as characteristic of children as language learners. We will find that important differences do arise from the linguistic, psychological, and social development of the learners, and that, as a result, we need to adjust the way we think about the language we teach and the classroom activities we use (CAMERON, 2001, p. 1).³⁸

Diante da instauração da pandemia de Covid-19, nunca foi tão urgente e necessário (re)pensar a Educação de modo geral, as práticas (a serem) adotadas, a necessidade de aprender a lidar com as tecnologias digitais, entre outros aspectos. Dessa maneira, os(as) educadores(as) que atuam no ELIC, em especial, precisaram e ainda precisam se colocar em uma posição de “aprendiz-docente-autônomo(a)” que “consiste na posição em que a educadora ou o educador se coloca ao trabalhar numa área não contemplada em sua formação inicial” (MALTA, 2019, p. 15). Essa é uma maneira em que o(a) professor(a) conjuga as teorias em práticas mais independentes, trazendo a percepção apreendida através das teorias estudadas na graduação aos contextos nos quais estão inseridos.

Contudo, pesquisadores(as) da área mostram que, na prática do ELIC, muitas abordagens ainda estão relacionadas à memorização de palavras e à repetição descontextualizada, por exemplo, em instituições mais tradicionais³⁹ (MALTA, 2019), visto que “é uma relação de poder: o docente, pelo simples fato de ser professor, independentemente de como ensine ou quanto saiba, tem mais poder do que as crianças para definir o que transmitir a elas” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 37).

³⁸ Tradução do excerto: “Nós precisamos nos desfazer das generalizações, para descobrirmos o que há por trás das características do ensino de inglês para crianças. Dessa forma, descobriremos que surgem relevantes diferenças no que tange ao desenvolvimento linguístico, social e psicológico dos aprendizes, e como resultado precisamos ajustar a forma como pensamos a língua por nós ensinada e as atividades por nós utilizadas em sala”.

³⁹ Vou chamar aqui de instituição tradicional aquela que tende a universalizar, homogeneizar os conhecimentos que são plurais em singular; que concebe o(a) professor(a) como detentor(a) do saber e os(as) alunos(as) como receptores(as) passivos(as), organizados(as), enfileirados(as) em sala de aula. No entanto, saliento que escolas tradicionais mostram resultados positivos assim como aquelas que possuem um caráter mais crítico, reflexivo, libertador e contemporâneo, porém, não é o modelo de educação em que eu acredito, mesmo percebendo que todos(as) nós sempre iremos carregar conosco resquícios do modelo tradicional de ensino, afinal, foi a proposta educacional ensinada a mim e à maioria dos(as) professores(as), e isso impacta nossas práticas mesmo sem percebermos.

O PCN (BRASIL, 1998) nos conduz à reflexão no tocante à aprendizagem de uma língua adicional em prol de um posicionamento educacional que enxergue significações para além dos conhecimentos linguísticos, haja vista que:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p. 19).

Se olharmos para a língua sob o viés Saussuriano de base filosófica estruturalista, tenderemos a uma concepção de língua instrumental, o que diverge do meu pensamento de que não há lugar no ensino de LIC, em especial, para se apoiar nas dicotomias do ‘certo x errado’, porque vejo:

[...] a língua sempre imbricada nas relações sociais e, por isso, na educação, como mais do que apenas um conjunto de códigos sistematizados – assim como nos recomenda o próprio Saussure ao pensá-la como fato social. Nas concepções desta pesquisa, as teorias que sugerem o uso da língua como ato político, como relações de poder, como construção de identidades, como busca por justiça social (cf. FERRAZ; MALTA, 2017) podem trazer às crianças que aprendem o novo idioma novas possibilidades de lidar consigo, com o outro, e com o mundo que as (nos) cerca (MALTA, 2019, p. 65).

Dessa maneira, infiro que a educação linguística crítica se faz necessária, em minha visão, por permitir uma ampliação da visão de várias abordagens para o ensino. Ao considerarmos o ambiente virtual on-line como um atual lócus para o ensino e a aprendizagem de língua adicional, é enfatizada a importância de explorar a multimodalidade na construção do pensamento, provocando uma tensão entre os percursos tradicionais *versus* os percursos críticos, adotados pelas instituições de ensino, cada qual com a sua particularidade. Segundo Rosane Rocha Pessoa (2018):

A educação linguística crítica é influenciada por teóricas/os da pedagogia crítica, mas sobretudo pelas/os autoras/es da Linguística Aplicada Crítica (também chamada de Transdisciplinar, Indisciplinar, Transgressiva etc.), que pautam por teorizações das ciências sociais e das humanidades. Mais recentemente, temos buscado entender as nossas salas de aula de línguas à luz do Pensamento Decolonial. Nossa concepção tem como ponto central o enfoque nas desigualdades sociais que se constroem também por meio de discursos. Por isso, em nossas práticas pedagógicas, problematizamos essas desigualdades valendo-nos de repertórios linguísticos em inglês, objetivando compreender como elas se constroem social e discursivamente e como historicamente foram construídas (PESSOA, 2018, p. 192).

Entendo por educação linguística crítica um avolumamento (i) que atravessa os conceitos de ensino e de aprendizagem de línguas e os expande, trazendo para o centro das discussões questões sociais que ultrapassem e rompam com as noções estáticas de língua e cultura e de língua e linguagem, e (ii) que oferece à criança novas possibilidades de lidar consigo e com o outro que a circunda. Dessa maneira, ao considerar as vozes invisibilizadas pela sociedade, como a das crianças, as quais por vezes não têm seus desejos, sentimentos e interpretações ímpares de mundo compreendidas e até mesmo respeitadas pelos adultos, a educação linguística crítica vem como força motriz apertar o botão do *on* para que essas vozes sejam ecoadas. Ela oportuniza reflexões que giram em torno do ensino e da aprendizagem de língua e linguagem em sala de aula, pois:

Tal qual salienta Mario López Gopar (2019, p. 241), alguns grupos e culturas são considerados “cidadãos de segunda classe”, e em um desses grupos incluem-se as crianças, que não são autorizadas a ter voz, situação que se estende aos/às seus/suas professores/as, que não são usualmente contemplados/as no processo de educação docente formal (MALTA; CARVALHO SANTOS, 2021, p. 33-34).

Em consonância com os estudos de Paulo Freire e sua pedagogia crítica, que nos faz um convite a refletir, (re)criar e (re)construir sentidos e identidades, entendo que a educação crítica nos conduz a leituras desse novo mundo educacional, o qual está sendo (re)construído mediante a problemática na saúde mundial. Pensando na criticidade no ELIC, percebo que a educação linguística crítica contribuirá para um comportamento mais questionador e analítico tanto dos(as) educadores(as) quanto das crianças, horizontalizando, portanto, as relações de ensino e aprendizagem, promovendo também disruptivas que engendram políticas de justiça social. Dessa maneira, a língua passa a ser considerada uma construção social, fazendo com que “as propostas curriculares abandonem a visão exclusivamente estruturalista do ensino de línguas” (FERRAZ, 2015, p. 34).

Assim, ao observar que a criança realiza inúmeros questionamentos a respeito de tudo ao seu redor, é possível pensar que, mesmo o ensino sendo tradicional, em termos de transmissão de conhecimentos, isso pode colaborar para uma visão questionadora espontânea da criança. Entretanto, há uma diferenciação no tocante ao ensino tradicional e ao crítico, devido à condução e à mediação realizadas durante as aulas, pois, como bem aponta Walkyria Monte Mór (2013), não é necessário ter um nível avançado de escolaridade para que o sujeito desenvolva a criticidade. Então, não há motivos para não proporcionar e estimular o senso crítico e a emancipação dos alunos desde quando eles são crianças, haja vista que a BNCC

(2018) sinaliza isso em seu texto para o ensino de língua inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na descrição da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso:

[...] a autonomia, a crítica, o empoderamento e a conscientização do que está acontecendo em sala de aula permitem às crianças serem responsáveis não só pelo próprio aprendizado, mas pela formulação da própria conceituação da língua. Dessa forma, a(o) estudante poderá, desde cedo, entender-se como protagonista em seu contexto educacional, compreendendo-se como parte fundamental em seu processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como ouvinte/ repetidor do que lhe é dito (MALTA, 2019, p. 70).

Dessa maneira, compreendo, a partir da pedagogia crítica de Freire (1989), que, mesmo a criança ainda não tendo sido alfabetizada ou mesmo a que já tenha sido, como é o caso dos(as) alunos(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria, isso não subtrai a contribuição que a criança tem no próprio processo de ensino e de aprendizagem, visto que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Assim, reafirmo que a criança é capaz de perceber o ambiente educacional no qual está inserida, bem como os contextos extraescolares, podendo, portanto, inferir e atuar sobre eles. Com isso, considero que a educação linguística crítica pode consubstanciar o ensino de LIC, uma vez que “a sala de aula global quer que os alunos obedeçam de forma reflexiva, e não às cegas, que todos acreditem que a ordem na qual participam – seja na sala de aula, seja na sociedade – seja correta legítima” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 131-132). Nesse sentido, Daniel de Mello Ferraz e Janayna Bertollo Cozer Casotti (2019) afirmam que:

[...] o objetivo maior de uma educação linguística ética e responsável é conduzir os estudantes a produzirem seus próprios sentidos e visões, que possam desenvolver suas próprias criticidades, que possam, por meio das línguas, se posicionar diante das manipulações ensejadas por meio da linguagem (FERRAZ; CASOTTI, 2019, p. 18).

Ao pensarmos nos mais diversos fatores que impulsionam a inserção do ensino de LI na infância, é significativo que o(a) professor(a) tenha consciência das questões que vêm atreladas à inclusão da LI no currículo infantil. Questões como as de cunho político, social, histórico,

cultural e econômico são grandes expoentes para essa prática de ensino. Esses quesitos implicam diretamente os propósitos de ensino do(a) professor(a) e a visão dele(a) sobre o que seja esse ELIC, pois isso pode vaguear pelas demandas sociais neoliberais⁴⁰, mercadológicas e/ou instrumentais, visto que:

This rush to learn English raises important issues in terms of inherent ideologies and material consequences for the contexts and children. Such a rapid and seemingly non-reflective manner of ELT making its way into elementary schools seems fueled by a neoliberal ideology that equates English with economic success (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 237).⁴¹

Nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as) de LIC, encontrei posicionamentos muito bem sustentados nas visões reflexivas e críticas de ensino de língua(s) com crianças, que colocam a LI como recurso de comunicação que possibilitará o desenvolvimento linguístico, cognitivo, dentre outras habilidades. Ao me questionar sobre a educação linguística crítica, ao problematizar as questões de ensino tradicional e crítico, me indago e reflito acerca das razões para que uma criança aprenda uma língua adicional, especialmente a língua inglesa. Nesse âmbito, Daniel de Mello Ferraz e Ana Karina de Oliveira Nascimento (2019) incutiram em mim alguns questionamentos:

Why do Brazilian students learn English? Why do they choose English and not Spanish (or any other language) as their foreign language to be learned? What are the implications of this choice? How do students use the foreign language? How do they view English as part of society? Is it a hegemonic language (língua franca)? Or just another language amongst many others? (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019, p. 45).⁴²

Observemos algumas dessas falas a seguir, quando questionados(as) na entrevista sobre o porquê de iniciar a aprendizagem de uma língua adicional desde a infância:

⁴⁰ Para aprofundamento em questões neoliberais e educação, sugiro a leitura do texto *Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras* (FERRAZ, 2015).

⁴¹ Tradução do excerto: “A corrida para ensinar inglês levanta questões importantes em termos de ideologias inerentes e consequências materiais para os contextos e para as crianças. A rápida e aparentemente não refletida maneira como o ELI percorre escolas no fundamental parece abastecida por ideologias neoliberais que equacionam o Inglês com sucesso econômico”.

⁴² Tradução do excerto: “Por que os alunos brasileiros aprendem inglês? Por que eles escolhem o inglês e não o espanhol (ou qualquer outro idioma) como língua estrangeira a ser aprendida? Quais são as implicações dessa escolha? Como os alunos usam a língua estrangeira? Como eles veem o inglês como parte da sociedade? É uma língua hegemônica (língua franca)? Ou apenas mais uma língua entre muitas outras?”.

Quadro 14 – Excerto 9 – Entrevista

“Eu acho que o aprendizado de uma língua na infância só vale para criança, só vale a pena a criança gastar energia com isso se for contribuir para o desenvolvimento dela como ser humano, se for contribuir para ela se desenvolver cognitivamente, socialmente, emocionalmente, se ela tiver uma relação positiva com a língua que ela tá aprendendo, se o ambiente do aprendizado for um ambiente livre de estresse, for um ambiente de alegria, de brincadeira, se ela conseguir usar aquela língua de uma forma significativa nas práticas sociais que ela vivencia na vida dela, como brincar, cantar, contar a história”. (Profa. Magali)

“Sim, porque eu acho mais fácil. No meu caso específico, eu fui para o curso de inglês com nove anos. É claro que tem alunos e alunos, né, mas eu acho que, por conta de principalmente a infância estar em formação, acho que facilita mais a aprendizagem do que adultos que já vão estar com certas manias. Enfim, acho que é essencial”. (Prof. Peter Parker)

“Eu acho que, quando a gente trabalha qualquer coisa em qualquer idade, a gente tem que proporcionar uma oportunidade de aprendizado, e isso vai fazer com que a pessoa tenha mais um meio, mais uma lente de enxergar o mundo. Então, por que não trabalhar o inglês também com essa criança para que ela tenha outras oportunidades de conhecer outras coisas que ela ainda não conhece na língua materna, ou até que ela ainda vai conhecer na língua materna, porque quando a gente trabalha educação linguística, a gente pode trabalhar qualquer coisa, eu posso trabalhar matemática, biologia, física, qualquer uma dessas matérias. Isso me chamou atenção agora no final do ano, numa fala de uma mãe na formatura. Engraçado falar formatura de criança de cinco e seis anos [risos]. Uma mãe fez uma fala em nome das crianças, e aí ela foi falando de cada professora, cada professor e, quando chegou no inglês, ela falou sobre mim o seguinte: ‘ela fez a gente ver, pais e mães, família, crianças, que estudar inglês não é só estudar a língua, porque ela trabalhou tecnologia, física e matemática, e as crianças ficavam muito contentes porque elas descobriam muitas coisas por meio da aula de inglês’. Então, eu acho que esse é o grande ponto em qualquer idade e, de novo, não é só no ensino de inglês com crianças, porque tantas coisas a gente pode aprender por meio da língua, afinal, basicamente tudo a gente aprende através da língua e da comunicação, então, se a gente pensar que a gente pode usar essa aula de língua para trabalhar sobre qualquer coisa, quanto mais cedo melhor, e, quanto mais tarde, melhor também. Então assim, os idosos terão oportunidades de descobrir coisas, as crianças pequenas também, e esse é o ponto de trabalhar assim, sabe”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É possível ver com a fala do professor Peter Parker, características do pensamento do ‘quanto mais cedo melhor’ advindos do neoliberalismo, o que diverge da percepção dos(as) professoras Magali e Boo que, mostram que existe uma complexidade tamanha ao redor do aprendizado de uma língua, porque ela carrega consigo conhecimentos não só linguísticos, mas também culturais e tudo o que isso pode significar. A língua aqui é pensada como uma maneira de enxergar o mundo e como agir nele. Logo, não caberia o simples fato de a língua ser uma transmissão de códigos linguísticos constituídos homoganeamente, neutra e destituída da realidade que serve apenas para conduzir uma mensagem. E é essa a grandeza que envolve os processos de ensino e de aprendizagem de uma língua, que provoca o(a) professor(a) a refletir sobre a sua prática constantemente, pois, essa reflexão sobre a ideia de língua imbrica na razão do porquê do ELIC, que pode interferir diretamente no ofício como educador(a), nas

metodologias a serem desenvolvidas e, por fim, na motivação gerada para o(a) aluno(a) em aprender a língua adicional, porque não se trata de uma:

[...] defesa de uma verdade, uma visão, uma língua, um método (como o recente desejo pela volta ao método fônico). Trata-se, ao contrário, do empenho em reconhecermos que há, na linguagem e nas línguas, assim como em todas as relações humanas, a diversidade, a variedade, a transformação, e muitas, muitas verdades (FERRAZ; CASOTTI, 2019, p. 17).

Observemos, por exemplo, na história contada pela professora Boo, quando ela disse que as famílias haviam ficado surpresas ao verem as crianças aprendendo matemática, tecnologia, entre outros assuntos – para além do ‘*my favourite colour is...*’, a título de exemplo, que também é importante –, que aprender LI não é só isso. Assim, a língua foi apresentada àquelas crianças como um recurso que lhes possibilitou ultrapassar as barreiras do aprendizado.

Em adição a isso, é importante frisar que a questão do aprendizado de outros conhecimentos, mais comumente encaixotado e conhecido como ‘disciplinas escolares’, como história, física, ciências etc., no ensino infantil, acontece a partir de um hercúleo esforço do(a) professor(a), especialmente do(a) *teacher* que, na maioria das vezes, por não ser pedagogo(a), sente dificuldade em expandir determinadas discussões com os(as) alunos(as) crianças, por lhe ser demandada uma competência polivalente. E isso me provoca bastante por querer discutir essa polivalência das/nas práticas pedagógicas em que estou/estamos inseridos(as), problematizando-as com um olhar crítico a fim de alcançar novas possibilidades de (de/trans)formação das práticas pedagógicas e dos saberes docentes, uma vez que:

Essa polivalência [...] conversa com o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari e com a educação crítica freireana, permitindo que o/a docente promova visibilidade às crianças para se tornarem protagonistas em uma sociedade adultocêntrica. Os estudos decoloniais nos oferecem oportunidades para (re)pensar a relação entre o protagonismo infantil e as (im)posições das narrativas de controle e domínio adulto sobre o corpo infantil subalternizado. É um olhar que nos provoca enquanto educadores/as a cuidar para uma pedagogia da infância que nos direcione para um discurso que se materializa nas práticas de atuação professoral em que o/a docente também aprende com as crianças (FARIA; FINCO, 2020; FREIRE, 1991) (MALTA; CARVALHO SANTOS, 2021, p. 38).

Para concluir esta subseção, vimos, no excerto da professora Boo, que a LI foi apresentada em toda a sua polivalência como algo que agregou valor àqueles sujeitos. Com isso, é crível afirmar que a educação linguística crítica pode ser uma aliada para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem de LIC. Por conseguinte, indo ao encontro dessa

conversa, veremos a seguir a forma como a conceituação e a discussão sobre os (multi)letramentos críticos impactam a conjuntura desta pesquisa. *Let's go?*

(Multi)Letramentos Críticos: agências durante a emergência no Ensino de Língua Inglesa com Crianças

Letramento então associa-se a maneiras de estar no mundo e não apenas aquilo que se transmite a alguém em processo de escolarização, como já se considerou muitos dos saberes escolares e das práticas de alfabetização, pautadas, por vezes, em uma concepção de linguagem simplificada e reducionista (JORDÃO et al, 2018, p. 11).

É sabido que as discussões tecidas em torno dos Letramentos e/ou dos Letramentos Críticos – nesta pesquisa, faço uso do segundo termo por conceber o termo ‘crítico’ como forma de atribuição às mais variadas lentes a partir das quais os sujeitos, ao criticar/olhar as coisas sob outra óptica, fazem com que os entendimentos críticos atuem: “[...] as an important asset for citizens being in the world” (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019, p. 48)⁴³ – muito têm contribuído para os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Tais estudos têm se voltado para uma prática pedagógica que entende a leitura e a escrita, por exemplo, como práticas sociais, situadas culturalmente. Dessa maneira, acredito que seja de grande valia discutir sobre educação linguística nos processos de ensino e aprendizagem de línguas sob o escopo dos letramentos críticos também, pois compreendo que a leitura e a escrita são práticas sociais e, como tal, necessitam ser pensadas a partir das demandas locais dos sujeitos envolvidos, respeitando contextos, saberes e vivências.

Assim, ao incorporar a noção de Letramentos Críticos nesse âmbito, a partir de Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel (2005), entendo que:

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

⁴³ Tradução do excerto: “[...] como um importante ativo para o cidadão estar no mundo”.

Em vista disso, percebo a necessidade de se refletir sobre ações que atendam às demandas sociais tanto por uma educação linguística crítica quanto por políticas públicas educacionais brasileiras que subsidiem um ensino de línguas de qualidade. Portanto, criar condições de acesso à leitura, à escrita e aos discursos que circulam na sociedade é uma tarefa que cabe à escola, a fim de proporcionar condições para que os(as) alunos(as) exerçam plenamente sua cidadania. Nesse sentido, Bagno e Rangel (2005, p. 69) confirmam esse entendimento ao dizer que:

[criar essas] condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão.

Assim, mesmo observando a crescente abrangência do conceito de letramento crítico às questões de educação linguística crítica, ainda percebo algumas problemáticas ou até inconsistências na interpretação desse conceito. Isso, talvez, se dê pelo não entendimento e/ou aceitação da inter-relação entre educação e política que permeia as práticas educativas, seja na adoção de um método avaliativo em detrimento de outro, seja nos conteúdos a serem ensinados etc. Sobre isso, Ferraz e Nascimento (2019) reiteram que:

When it comes to meaning, we assume that critical literacy can be better understood in its plural form, critical literacies, as put forward by Luke and Freebody (1997, p. 1): “although critical literacy does not stand for a unitary approach, it marks out a coalition of educational interests committed to engaging with possibilities that technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity and political enfranchisement” (2019, p. 49).⁴⁴

Em virtude disso, é quase ininteligível ainda considerar que a educação não perpassa o âmbito político, basta observarmos que o ELIC praticamente só acontece em esferas de educação privada, em escola regular ou em escolas de idiomas. Diante disso, compreendo que a educação linguística crítica e as aprendizagens são construídas a partir das diferenças, buscando romper com as desigualdades e os (pré-)conceitos (pré-)estabelecidos dentro da

⁴⁴ Tradução do excerto: “Quando se trata de significado, assumimos que o letramento crítico pode ser mais bem compreendido em sua forma plural, letramentos críticos, como proposto por Luke e Freebody (1997, p. 1): ‘embora o letramento crítico não represente uma abordagem unitária, ele marca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos em se engajar com as possibilidades que as tecnologias de escrita e outros modos de inscrição oferecem para mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política’”.

própria sociedade. Dessa maneira, cabe, de certa forma, aos(as) professores(as), proporcionar aos(às) discentes meios que os(as) façam cessar essas ‘disputas’ que se formam no interior do coletivo social e desenvolver a capacidade de construir relações na sociedade, de modo a “aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área” (MORAES; KLEIMAN, 1999, p. 101).

Indubitavelmente, a caminhada será mais árdua caso não se parta da perspectiva dos letramentos críticos, visto que os(as) alunos(as) não devem ser vistos(as) como meros(as) receptores(as) passivos(as) do conhecimento escolar, mas, sim, como sujeitos situados social e culturalmente e que participam ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. O aprendizado sob o escopo dos letramentos críticos advém e se integra aos ambientes sociais onde ocorrem as mais diversificadas interações entre pessoas. Em termos educacionais, é no processo de interação entre discente-docente que o aprendizado acontece conjuntamente.

Sobre esse ponto, Clarissa Menezes Jordão (2016) nos chama atenção, pois:

We seem to have forgotten (if we ever really knew) that a language is not a neutral means for the transmission of meanings created in the minds of some people and conveyed to the minds of other people. A language is always a contested site, a dialogical space where people construct meanings, identities, knowledges, and are also constructed by the associations, links, relations made among meanings; such meanings and relations are, in turn, loci where identities are performed. A language has history, it exists in political territories, ideologically marked and everchanging (JORDÃO, 2016, p. 193).⁴⁵

Ao considerar as concepções de letramentos críticos para alavancar uma educação linguística crítica e significativa, é essencial oportunizar aos(às) educandos(às) uma reflexão crítica sobre as mais diversas questões que perfazem o (con)viver desses sujeitos em sociedade. Dessa forma, a partir do que for sendo construído colaborativamente em sala de aula presencial ou on-line, em espaços que se caracterizam como formal ou não, será possível criar uma atmosfera de confiança e estimular a desenvoltura por parte dos sujeitos ao atuarem nos mais diferentes contextos.

⁴⁵ Tradução do excerto: “Parece que esquecemos (se é que alguma vez soubemos) que uma língua não é um meio neutro para a transmissão de significados criados na mente de algumas pessoas e transmitido às mentes de outras pessoas. Uma língua é sempre um campo de reflexões, um espaço dialógico onde as pessoas constroem significados, identidades, conhecimentos, e são também construídas pelas associações, ligações, relações feitas entre os significados; tais significados e relações são, por sua vez, o local onde as identidades são vivenciadas. Uma língua tem história, existe em territórios políticos, ideologicamente marcados e em constante mudança”.

Por conseguinte, a partir dos letramentos críticos e seus propósitos, é possível desenvolver um autoconhecimento acerca das identidades culturais próprias e, com isso, falar sobre língua e cultura concomitantemente – por entender que ambas, a meu ver, são indissociáveis. Ao estudar língua adicional ou materna, adentramos um processo de (re)conhecimento de si e do outro. Esses encontros entre língua e cultura⁴⁶ passam a atuar como autoconhecimento e reflexão de cada realidade local e/ou global que nos circundam. Quando pensamos em discussões que giram em torno da (língua)gem e da cultura, reconhecemos uma multiplicidade de práticas de língua contemporâneas. Assim, cabe observarmos, também, a pedagogia dos Multiletramentos, por compreender que essa área se ocupa em ‘responder’ às necessidades demandadas pelo mundo às pessoas em todas as esferas sociais (COPE; KALANTZIS, 2000) em um ritmo nunca imaginado, especialmente no contexto que estamos vivenciando, o da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Para melhor distinção e compreensão dos conceitos de Letramentos Críticos e Multiletramentos e da razão de eu estar utilizando um neologismo ao preferir adotar (multi)letramentos críticos em minha pesquisa, Ferraz e Nascimento (2019) apresentam um quadro esquemático⁴⁷ explicitando sucintamente as epistemologias desses conceitos:

⁴⁶ Para melhor entendimento sobre a indissociabilidade de língua(gem) e cultura, sugiro a leitura do texto *Culture as an experience of identity formation in foreign language learning* (RAJAGOPALAN, 2018).

⁴⁷ Este quadro contém explanação dos conceitos de: pedagogia crítica, letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais – *critical pedagogy, critical literacies, new literacies, multiliteracies* e *digital literacies*, em inglês –, porém, para este momento, optei por colocar no texto desta pesquisa os excertos sobre letramentos críticos e multiletramentos. Além disso, coloquei a tradução dentro do mesmo quadro com o fito de facilitar o entendimento do(a) leitor(a).

Quadro 15 – Letramentos Críticos e Multiletramentos

	Critical Literacies	Letramentos Críticos	Multiliteracies	Multiletramentos
Theories Teorias	Emphasizes the social, cultural, and critical dimensions of literacy education.	Enfatiza as dimensões sociais, culturais e críticas da alfabetização.	Explores the multimodal ways of meaning making; Emphasizes cultural diversity, multiplicity of knowledge(s).	Explora os modos multimodais de construção de sentido; Enfatiza a diversidade cultural, multiplicidade de conhecimento(s).
Pedagogy / Action Pedagogia / Ação	Aims at sociocultural awareness; Problematizes 'critique'.	Visa à sensibilização sociocultural; Problematiza a "crítica".	Looks at the many modes of meaning making – multimodality (visual, aural, linguistic, gestural, spatial).	Olha para os muitos modos de construção de significado – multimodalidade (visual, auditiva, linguística, gestual, espacial).
Weaknesses Fraquezas	Needs revisiting (1997).	Precisa revisitar (1997).	It has been seen as pedagogical solutions/techniques.	Tem sido visto como soluções/técnicas pedagógicas.

Fonte: Adaptado de Ferraz e Nascimento (2019, p. 53) com tradução minha.

Ao observar e refletir sobre as entrevistas realizadas com os(as) professores(as) de LIC e também ao analisar os meus próprios saberes docentes e as minhas práticas pedagógicas, não só em salas de aula formal/presencial, mas também no ensino remoto on-line emergencial, acredito que seja importante olhar para educação linguística crítica não só pela óptica dos letramentos críticos, mas também pela dos multiletramentos, uma vez que estes compreendem novas formas de ensino e aprendizagem de línguas por meio da multimodalidade de modo consciente e crítico. Assim:

[...] embora seja um conceito multifacetado, os [multiletramentos] ML formam um *movimento educacional*, cujas bases epistemológicas e ontológicas problematizam as transformações sociais que vivenciamos atualmente (séc. XXI) ao mesmo tempo em que buscam traduzir de que forma a educação pode (e deve) lidar com essas transformações altamente marcadas pela digitalidade, por novos padrões comunicacionais (multimodalidade) e relações locais-globais. Imbuídos na complexidade, os ML são também: uma proposta pedagógica prática e palpável, um campo de pesquisa acadêmica e, para alguns, (infelizmente) mais um produto (uma *buzzword*) para o mercado do ensino de línguas. Entretanto, como venho ressaltando, antes de serem práticas pedagógicas, os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos ML) que vai determinar se os ML são, inclusive, adequados para o seu contexto local (FERRAZ, 2018, p. 76).

Desse modo, reforço a tese de que a escola – e, por conseguinte, o(a) professor(a) – possui uma enorme responsabilidade por promover um ensino de leitura crítica da realidade social. Nesse sentido, empreendo que o ensino não se torna completo e relevante se a maneira como ensinamos contemplar somente as questões sistêmicas estruturais da língua. É latente a busca por um trabalho que englobe e promova a interação com os mais diferentes gêneros textuais e discursivos que partam das práticas sociais dos alunos e de suas respectivas comunidades e locais de fala. Vale ressaltar que não estou fazendo apologia ao não ensino da forma da língua, mesmo se tratando do ensino com crianças, afinal, essa é uma parte importante para o desenvolvimento do aprendizado de qualquer língua. No entanto, ela não precisa ser o foco desse processo educacional, especialmente com crianças, mas sim fazer parte de maneira intrínseca, com os sentidos construídos nas práticas sociais.

Essa é uma crítica que tem sido feita e vista com frequência no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, pois, ainda hoje, encontramos inúmeras realidades em que a relação desse processo escolar tem se afastado da realidade social local dos sujeitos envolvidos. O ensino de línguas não precisa e não pode se limitar à aprendizagem mecânica de leitura e escrita; precisa, ao contrário, oportunizar a utilização dessas tecnologias do ler e do escrever para melhor compreender, interpretar, criticar, interagir e transformar as informações lidas, a fim de torná-las relevantes para sua própria realidade social, visto que:

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (BRYDON, 2011, p. 105).

Portanto, considerar a educação linguística sob a perspectiva dos (multi)letramentos críticos é compreender que aprender uma língua é construir um significado para que todo o aprendizado construído na escola e fora dela faça sentido para as crianças desde o início da vida escolar. Em outras palavras, a partir desse ponto de vista, a promoção e a valorização das mais variadas práticas sociais criam oportunidades para as crianças atuarem independentemente de qual espaço estejam ocupando. Por isso, defendo a importância de abordar diversas práticas de (multi)letramentos críticos nas aulas de línguas e, com isso, incentivar os(as) discentes a participarem ativamente de todos os contextos, os quais são regidos pelo uso da língua de

maneira autônoma e crítica, pois essa é uma proposta de (trans)formação social por meio da educação linguística crítica.

Com isso, em uma contínua contemplação do atual cenário mundial, e mais especificamente do brasileiro, ao pensar na criança como um sujeito ativo na sociedade, cabe a nós, professores(as) de LIC, promover efetiva e conscientemente os letramentos críticos por intermédio dos saberes docentes transpostos em práticas pedagógicas. Partindo da visão de que os letramentos não são fixos, por estarem intrinsecamente correlacionados com a (trans)formação do meio social, é mister considerar a nova configuração educacional advinda da pandemia mundial. Mas, será que estamos, como professores(as), promovendo estratégias para que as crianças consigam ler a si mesmas e ao mundo à sua volta, mesmo através do ensino remoto on-line emergencial, ou seja, distantes fisicamente?

A partir da adoção consciente e intencional por parte dos(as) professores(as), os (multi)letramentos críticos são capazes de impulsionar a autonomia da criança, deixando de lado a mera reprodução de conhecimento, preocupando-se também com o engajamento crítico de todos os sujeitos envolvidos em determinadas questões, existentes para além dos muros da escola, e possibilitando aos sujeitos, em especial aos(às) discentes, perceberem-se como cidadãos(ãs) dotados(as) de “saberes locais”, envolvendo conhecimentos locais e globais em um mesmo contexto (BIRCH, 2009; JORDÃO, 2013).

Além de promover um melhor entendimento de seu próprio meio através do processo de aprendizagem de uma língua adicional (CANAGARAJAH, 2005), os (multi)letramentos críticos promovem aos sujeitos envolvidos no processo educacional maneiras distintas de descoberta do mundo, imbricando, portanto, no ensino e na aprendizagem da LI. Nesse sentido, podemos apontar aqui que o uso das tecnologias contribuiu muito para que a Educação não parasse durante esse momento turbulento, porém necessário, de distanciamento social. Assim, ao considerar o uso de ferramentas tecnológicas no setor educativo, fazemos utilização da multimodalidade⁴⁸ por estarem totalmente vinculadas ao novo modelo de comunicação – ressalto que não é somente por usar a tecnologia que estamos pensando na multimodalidade da língua, mas é consenso que a tecnologia possibilita a ampliação de uma leitura funcional e decodificadora para uma leitura crítica capaz de produzir novos conhecimentos⁴⁹.

⁴⁸ Para melhor compreensão acerca da multimodalidade, sugiro a leitura dos textos *Multimodal discourse and critical analysis* (KRESS, 1997) e *Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de Português língua estrangeira (PLE)* (FERRAZ, 2007).

⁴⁹ Sugestão de texto complementar: *Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas* (KAWACHI-FURLAN; LACERDA, 2020).

Nesse íterim de um ensino desempenhado em ambientes virtuais em meio ao distanciamento social, acredito que foram e ainda são inúmeros os esforços pedagógicos que os(as) professores(as) precisaram e ainda precisam despender. Devido à necessidade de uma escuta atenta ao que está se formando no interior das salas de aula on-line, e por consequência nas salas presenciais, é preciso que haja uma cultura de compartilhamento de informações, dúvidas, problemas e dificuldades que possam ser comuns entre os(as) professores(as) etc. Isso reforça que os letramentos não são fixos, especialmente por estarem conectados às (de/trans)formações do meio social, tornando-se plurais em sua essência, uma vez que:

[...] as propostas dos novos, multi e letramentos críticos têm muito a colaborar, pois, ao criticarem as epistemologias baseadas na verdade, linearidade, no positivismo/cientificismo, e proporem epistemologias de performance, com base nos estudos pós-estruturalistas, desestruturaram também as propostas, práticas e relações pedagógicas, praticamente impelindo-as à horizontalidade: se não mais uma única verdade, mas várias; se não há apenas uma interpretação, mas muitas vozes; se não há o modelo único a ser seguido, então teremos muitas e múltiplas respostas para o mesmo problema e, se não há o singular, então teremos que nos acostumar com a diversidade humana e buscar vivenciar as relações de modo mais igualitário e justo (MALTA, 2019, p. 75).

Por refletir sobre as práticas pedagógicas no ELIC, especialmente durante a pandemia, perguntei aos(as) professores(as) como eles(as) compreendiam os objetivos imprescindíveis para a atuação do(a) professor(a) que leciona língua inglesa com crianças e o que seria o famoso dito ‘bom professor ou boa professora’ de língua adicional para crianças. Observemos a seguir:

Quadro 16 – Excerto 10 – Entrevista

“Olha... é difícil, né, porque depende. Essa qualificação de ser bom depende da sua visão do que é bom, então, em alguns contextos, o bom professor é aquele que mantém as crianças bem quietas, né. Outros, o bom professor é aquele que tem bom domínio de sala. Eu sempre achei essa expressão muito bizarra porque não tem que dominar nada, gente. É como se a gente fosse assim, um *lion tamer*, um adestrador de leões, e se tem que manter todo mundo em silêncio e tal, mas se a gente está ensinando a falar, muito provavelmente as aulas serão barulhentas, se forem boas, né. Mas, em alguns contextos, o professor bom é aquele que domina a turma, que mantém todo mundo ali na rédea curta, em silêncio. Ou, em outros contextos, o bom professor ou a boa professora de crianças, é aquela que propõe coisas diferentes, diferentes que eu digo assim, que sai da sala de aula, que faz projetos, que integra vários conhecimentos na aula e tudo mais. Mas, eu acho que existe também uma visão de bom professor ou de boa professora, e aí vou usar o feminino porque nessa área existe uma tendência maior, acho que é por causa da coisa maternal, né, de cuidado com a criança. Então, geralmente, as professoras boas são mulheres que estão e são animadas, brincam, fazem caras e bocas. Eu acho que tudo isso é uma visão muito estereotipada do trabalho que a gente faz. A gente faz um trabalho de pesquisa muito grande antes de planejar cada aula e, assim, a gente tem que tomar muitas decisões ao mesmo tempo durante uma aula, né. Até porque, a gente tem várias crianças ao mesmo tempo e a gente tem noção de que cada uma tem uma necessidade diferente da outra, agem diferente, e a gente quer abraçar todas essas diversidades na nossa aula. Então eu acho que essas visões tanto do professor ou da professora que mantém todo mundo na rédea curta, como a professora que é mulher, que é

doidona, vamos dizer assim, né, é que tem esse jeitinho. São visões um pouco limitantes, talvez, né. O que a gente faz, eu acho que é possível que o professor ou a professora tenha um perfil muito diferente disso e, mesmo assim, seja um profissional aberto, né, com uma maturidade emocional, que vai dar conta de abraçar as crianças e vai olhar para as crianças como seres humanos”. (Profa. Magali)

“Podemos entender isso do bom professor ou professora como se existisse um modelo certo, né. Ah, são os professores engraçados que são excelentes, os professores rígidos que são excelentes. Até na minha vida pessoal de aluno, teve professor engraçado que eu gostava, outros não. Teve os rígidos que eu gostava, outros não. Acho que não é nem uma questão comportamental, acho que é uma questão de consistência que é importante. Essa é uma pergunta difícil e eu estou tentando não dar uma resposta chata [risos]. Conhecimento tem que ter. Paciência tem que ter muita, não só com os alunos, mas também com a coordenação, com os pais. A profissão de professor é muito desgastante. Uma coisa que não pode haver é antipatia com certos alunos, visto que, às vezes, é muito fácil criar com alguns alunos específicos. Tentar ao máximo fazer com que o aluno, principalmente se tratando desse Ensino Infantil, né, é fazê-lo colocar o inglês em prática, seja ouvindo uma música que ele gosta, seja vendo uma história que ele gosta, jogando um jogo que ele gosta, seja na sala de aula brincando. Eu acho que aprender uma língua requer muito de uma pessoa, e de uma criança requer muito. Acho que cativar esse aluno mostrando por que aquilo ali é importante, por que ele vai gostar daquilo ali, eu acho que é essencial. E graças a Deus a gente tem uma língua fácil que é o inglês, em que a maioria das coisas que as crianças gostam são em inglês, então...” (Prof. Peter Parker)

“Nossa, isso depende de tanta coisa. Eu, na verdade, não acho que exista isso. Eu não acho que exista algo que seja imprescindível ou que exista um jeito. Eu acho que depende, eu mesma mudo dependendo da turma, dependendo do contexto. Vai ter turma que eu vou ser alguém até mais rigorosa e tradicional, porque eu acho que aquela turma vai precisar disso, e não no sentido de colocar ordem, não é isso. Tem turma que tem curiosidade em questões mais estruturais da língua e vai perguntar sobre isso, e mesmo que sejam crianças muito pequenas, a gente percebe que elas fazem isso. Tem turma que se sente incomodada se tiver tudo muito livre, então eles precisam que seja tudo assim, mais *tradicionalzinho*, então eu não acho que exista. Eu acho que talvez, se existisse uma característica imprescindível para ser um bom professor ou boa professora, e aí a gente teria que discutir o que seria um bom professor ou boa professora, seria justamente essa flexibilidade, e isso também não é somente na área de ensino com crianças, é em qualquer área. A gente precisa ser flexível para saber com quem a gente está trabalhando, para poder pensar naquele contexto e, por meio daquele contexto, ver quais seriam os passos a seguir, até porque se a gente fala de ensino de inglês com criança, é junto com elas. E, sendo junto, e olha que eu estou pensando em turma que é um contexto que eu tenho que são vários indivíduos, então não tem como ter uma característica. Essa característica, talvez, é você ser flexível demais, mas assim, a ponto de se desprender de certas coisas que a gente acha que deveria ser do planejamento que a gente fez, em prol do que a turma decide ali, juntos, o que vai acontecer. [...] Eu não sei como funciona em outras escolas, porque eu não trabalho lá, mas o lugar onde eu trabalho, justamente pelo fato de a gente pensar muito parecido sobre isso, eu sei, por exemplo, que numa turma eu posso fazer uma atividade enorme e na outra turma eu posso não fazer isso, e só, entre muitas aspas, chegar e conversar com as crianças e contar uma história, e eu não serei cobrada do porquê eu fiz com uma turma e não na outra, porque a escola sabe que não é assim que funciona, porque nós não estamos tratando de exatas, e sim de humanas”. (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Confesso que essa pergunta é um tanto pernicioso do ponto de vista de que seria muito prepotente da nossa parte afirmar que existe, sim, um modelo do que é ser um bom professor ou uma boa professora e como alcançar esse majestoso feito. Ressalto que essa pergunta não

foi regida e redirecionada aos(às) professores(as) como se fosse uma pegadinha, mas, sim, porque eu muito ouvi durante a minha trajetória acadêmico-profissional-pessoal que se deve buscar ser um bom professor nisso e naquilo. Lembro-me de uma experiência que tive em uma entrevista de emprego para uma escola privada que atendia alunos(as)-famílias de classe média-alta de uma determinada cidade, em que me foi perguntado isso no momento do encontro. No momento, só consegui responder que ser bom na docência é ter fluência na língua (algo que não tenho e que nunca terei, nem em língua adicional nem sequer na língua materna, visto que estou em constante processo de aprendizado), saber gerir uma sala de aula e conseguir conduzir as crianças em momentos ímpares de imprevistos, a exemplo de: ‘ah, faltou material para tal aula, vou ter que improvisar de tal maneira’, ou, ‘ah, as crianças não querem participar dessa atividade, o que eu vou fazer?’

Reflito, hoje, que, como professor, educador e pesquisador, o(a) professor(a) (de línguas) é também um(a) possibilitador(a) e um meio para a (de/trans)formação de consciência crítica a partir das (língua)gens. É compreender o nosso papel na sociedade e a responsabilidade que a nossa profissão carrega em seu bojo de agente (trans)formador, ou seja, *thinking outside the box* (*pensando fora da caixa*, em português), de modo a prover um ensino para além da aquisição linguística. As falas dos(as) professores(as) até aqui nos mostram uma sintonia com os paradigmas que estou discutindo páginas adentro, a perspectiva crítica, e é nesse ínterim que infiro que, para que isso aconteça de fato nas salas de aula, é preciso que, antes de tudo, o(a) professor(a) se torne crítico(a) também, exercício este de que precisamos, e aqui eu uso o plural para situar o ‘nós precisamos’ porque a todo momento somos tentados(as) a cair em um ensino tradicional, por vezes, advindo correria do dia a dia das demandas do sistema educacional.

É a partir da construção crítica feita primeiramente em nós que será possível sair pelas brechas do livro didático, das imposições do sistema, das cobranças da instituição, como nos ensina a professora doutora Ana Paula Duboc em sua tese⁵⁰. É enxergar o (multi)letramento crítico como uma atitude curricular colocada em prática nas brechas dos processos de ensino e de aprendizagem em prol de uma educação linguística crítica das crianças, porque:

É nesse sentido que defendemos a importância de discutir por que queremos ensinar inglês (ou qualquer outra língua) para crianças (PICANÇO, 2011). Sabemos que, em geral, a educação brasileira ainda é bastante marcada por visões quantitativas e

⁵⁰ Para entender melhor a concepção da atuação do(a) professor(a) nas ‘brechas’, sugiro a leitura da tese da Ana Paula Martinez Duboc, intitulada *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*.

acríticas, buscando no ensino conteúdos, de forma sequencial e linear, com poucas ou raras reflexões sobre esse ensino (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 89).

Nesse sentido, é necessário (re)conhecer, (re)analisar e realizar autocríticas diante de nossos saberes docentes e das práticas pedagógicas como forma de buscar oportunidades de expansão do trabalho de educação linguística crítica com as crianças, impulsionando-as a se tornarem cidadãos globais críticos e conscientes do papel que exercem na sociedade em que estão e/ou estarão inseridos. Isso posto, é indissociável não pensar em questões curriculares (GALVÃO, 2022), porque, segundo Mario Enrique López-Gopar (2019, p. 242):

When curricula, locally produced materials and teaching strategies revolve around the child, the complex lives and realities of the children become part of the conversation. Children do not only become experts in the classroom, but they also become agents of change as they start talking about real problems in their communities and in their own lives.⁵¹

Não só para o contexto pandêmico, mas para as aulas de ELIC de modo geral, eu compreendo e notei nas alegações dos(as) professores(as) que, mais do que nunca, o ensino de língua inglesa se viu em um lugar de (re)pensar o seu propósito para além dos ensinamentos linguísticos: o de potencializar as propostas educativas visando a acolher as necessidades das crianças durante o período de Covid-19, mas, também, em seu possível retorno ao ensino presencial, ainda em cenário turbulento, de medo, novos aprendizados, experiências e reencontros.

Outrossim, convido você, caro(a) leitor(a), a continuar comigo nesta inquietante, porém relevante leitura sobre o ELIC em tempos pandêmicos. Acrescento que discutiremos a seguir, com maior afinco, os saberes docentes e as práticas pedagógicas durante esse período de crise mundial e traçaremos algumas considerações acerca do retorno presencial já realizado em alguns casos – reitero que o recorte temporal desta pesquisa é entre os anos 2020-2021. Na esperança de que você, leitor(a), ainda tenha fôlego para seguir comigo nesta jornada, continuemos...

⁵¹ Tradução do excerto: “Quando o currículo, materiais produzidos localmente e as estratégias de ensino giram em torno da criança, as vidas complexas e as realidades das crianças tornam-se parte das interações. Crianças não somente tornam-se parte da sala de aula como também passam a ser agentes de mudança conforme passam a falar sobre problemas reais de suas comunidades e suas próprias vidas”.

PANDEMIA, PANDEMÔNIO OU OS DOIS AO MESMO TEMPO: E AS CRIANÇAS NISSO TUDO?

Saberes docentes, práticas pedagógicas e seus reflexos na/para o (atual) Ensino de Língua Inglesa com Crianças (antes e ‘depois’) da pandemia

What crisis is it? Putting this into the current perspective of the covid-19 pandemic, in which, besides the hundreds of thousands of lives that have been lost, many of us have also lost our utopias, on varying points of the political spectrum. This loss has been replaced by the current dystopia and the popular strategy of speaking of a “new normal” that masks the violence of this loss. In whose interest does the construction of a “new normal” function? If one considers that the term “new normal” encourages that “life must go on”, in our present economic paradigm this justifies and reinforces the neo-liberal construction of reality where the market and the economy are primordial and as citizens, one needs to continue working to keep the economy going. The “new normal” encourages us to work and exploit ourselves to the point of exhaustion. The same has happened to the planet. Hasn’t it also been exploited to the point of exhaustion?⁵² (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2021, p. 663).

De antemão, permita-me explicar o uso das palavras ‘pandemia’ e ‘pandemônio’ antes que cause um desconforto quase inevitável – mas, proposital –, ao ler este capítulo. Aqui, o jogo de sentidos se entrecruza e constrói significados potentes que me ajudam – e espero que ajudem a você, leitor(a) – a expandir discussões nada fáceis ou neutras, especialmente no atual cenário político brasileiro, imperado pelo bolsonarismo de extrema-direita, que por anos vem fazendo do Brasil um verdadeiro exemplo de (des)ordem e (anti-)progresso. Pode-se salientar que o pandemônio já existia muito antes da deflagração da pandemia, haja vista a desigualdade social⁵³, marcada pela falta de condições mínimas de moradia, alimentação, saúde pública, questões socioambientais, segurança, relação mídia vs. *fake news*, e, claro, pelo intenso desmonte da educação frente aos comportamentos negacionistas da Casa Grande em relação ao restante da população brasileira (FERRAZ; MIZAN, 2021).

Ao analisar a etimologia da palavra “pandemia”, notamos que “*pan*” vem do grego antigo e significa “todos” ou “tudo”, enquanto ‘*demos*’ significa “povo”, formando, portanto,

⁵² Tradução do Excerto: “Que crise é esta? Analisando pela perspectiva atual da pandemia da covid19, na qual, além de centenas de milhares de vidas que foram perdidas, muitos de nós também perdemos nossas utopias, em variados pontos do espectro político. Essa perda tem sido substituída pela distopia atual e pela estratégia popular de se falar sobre um “novo normal” que mascara a violência dessa perda. A quais interesses a construção de um “novo normal” servem? Se se considera que o termo “novo normal” significa que “a vida tem que continuar”, em nosso paradigma econômico presente, isso justifica e reforça a construção neoliberal da realidade na qual o mercado e a economia são primordiais e, como cidadãos, basta que continuemos trabalhando para manter a economia em ordem. O “novo normal” nos encoraja a trabalhar e explorar a nós mesmos até o ponto da exaustão?”.

⁵³ Para mais informações, sugiro a leitura do artigo *Pandemia x pandemônio: o cotidiano da periferia no noticiário* (SILVEIRA; HARTMANN; KEGLER, 2021).

“todo o povo”. Logo, diferentemente da palavra “endemia”, que representa um aumento significativo de pessoas contaminadas por um determinado tipo de doença em uma região específica, a “pandemia” é o desdobramento da doença, a qual se estende do seu lugar de origem para todo o globo: no atual momento, a pandemia é a do novo coronavírus, que teve origem na China e acabou atingindo todo o planeta. Já a palavra “pandemônio”, também do grego, é formada por “*pan*”, “*todos*” ou “*tudo*”, e, “*daimon*”, divindade menor ou demônio. Nesse sentido, ‘*pandemonium*’, expressão inventada pelo poeta Jhon Milton em 1667, refere-se a “palácio dos demônios”. No decorrer dos tempos, entretanto, essa palavra assumiu outra conotação, passando a ser compreendida como ‘confusão selvagem’, no século XIX, e ‘bagunça’, ‘caos’ e ‘desordem’ atualmente.⁵⁴

De desordem, desigualdade, autoritarismos, privilégios, preconceitos, negação da Ciência, o atual desgoverno vem sendo líder, ocupando o primeiro lugar nessa corrida contraditória e irresponsável desde tempos anteriores à pandemia, o que se tornou ainda mais evidente durante e ‘após’ a circunstância que temos vivenciado (FERRAZ; MIZAN, 2021). Sob essa égide, vemos que:

Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise... a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários (SOUSA SANTOS, 2007, p. 5).

É a partir das constatações supracitadas que emprego, nesta discussão, as palavras ‘pandemia’ e ‘pandemônio’ – esta última em especial por fazer relação com a realidade e com o sentimento causado pelo coronavírus na Educação e na explicitação das desigualdades e das injustiças sociais que a atravessam e que nos afetaram, nos afetam e ainda nos afetarão por um período ainda desconhecido por nós, professores(as) de LIC.

Dito isso, gostaria de afirmar que: ensinar e educar não são tarefas fáceis. Ensinar e educar em língua adicional é um tanto quanto complicado. Ensinar e educar crianças são incumbências árduas. Agora, ensinar e educar crianças em uma língua adicional no meio de uma pandemia se tornaram tarefas hercúleas, inimagináveis, esgotantes e laboriosas – ressalto que o uso do termo ‘difícil’ aqui não é empregado com o intuito de querer mensurar tarefas em

⁵⁴ Para saber mais sobre o assunto, sugiro a leitura do ensaio *Brasil: pandemia e pandemônio*, escrito pelo Prof. Dr. Antonio Albino Canelas Rubim publicado em 26/07/2020, no site *CULT – Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, órgão complementar da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

detrimento de outras, mas, sim, de evidenciar o quão complexo foi e está sendo estar inserido neste contexto de ensino.

Toda esta pesquisa girou em torno dos tempos sombrios e tempestuosos da pandemia causada pelo Sars-Cov-2, vírus causador da doença Covid-19 que vem assolando nosso país e o mundo desde março de 2020, tornando-se, portanto, uma pandemia e, por conseguinte, um marco histórico, pelo menos para mim, pois, a todo momento, paro para refletir sobre os meus saberes docentes e as minhas práticas pedagógicas no ELIC antes, durante e ‘depois’ da pandemia – todas as vezes que eu utilizar o advérbio de tempo ‘depois’, usarei entre aspas quando estiver me referindo à pandemia, visto que, em julho de 2022, período em que estou concluindo este texto, ainda vivenciamos essa situação. Contudo, em menor escala, graças ao acesso às vacinas oferecidas à população.

Preciso pontuar que, antes do aparecimento dos primeiros casos dessa doença na China, em 2020, do alastramento dela pelo mundo e da deflagração em nosso país, eu ainda não estava inserido no exercício profissional com crianças – havia anos que não lecionava para esse público –, mas estava em atuação com os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Todavia, no meio da pandemia, já em 2021, me reinseri no ensino de crianças, lecionando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Recordo-me que fomos alertados(as), através de um comunicado oficial do Governador do Estado do Espírito Santo, Renato Casagrande, no dia 16 de março de 2020, que as escolas deveriam permanecer abertas por mais quatro dias, até o dia 20 (uma sexta-feira), portanto, e que, a partir do dia 23 de março (uma segunda-feira), iniciariamos o processo de reclusão social por pelo menos quinze dias úteis (MERLO, 2022, p. 170 – *print* do Twitter oficial do Governador).

No entanto, o quadro de infecção pelo coronavírus só foi aumentando e, por isso, fomos obrigados a permanecer dentro de casa, sem poder retornar às nossas atividades cotidianas e sem previsão de retorno. As escolas, em um primeiro momento, as de fomento privado, iniciaram o ensino remoto on-line emergencial (ensino síncrono e assíncrono) e, após um período, as escolas públicas também (ensino assíncrono), e assim permanecemos por mais de oito meses, em reclusão social ininterrupta. Foram momentos de bastante aflição, medo em todos os sentidos possíveis: de contrair a doença, por se sentir de mãos atadas ao ver pessoas falecendo, por não saber ensinar por meio das tecnologias, de ser demitido(a) do(s) emprego(s)... enfim, medo! Foram momentos indescritíveis – tanto que enquanto escrevo estas

linhas, as tristes memórias retornam à mente e inevitavelmente as lágrimas se apoderam de mim.

Como falei anteriormente, nos primeiros momentos, os mais nebulosos da pandemia, eu estava exercendo a minha profissão com adolescentes e jovens, e ‘só quando tudo estava mais ou menos assentado, eu me reinseri no ELIC’. Só que, ainda assim, mesmo já sendo um período em que já tínhamos algumas pesquisas em diversas áreas sendo publicadas – conhecimentos científicos que estavam nos ajudando a compreender o pandemônio que estávamos vivenciando há muito tempo –, eu tive que me (de/trans)formar⁵⁵ por inteiro.

Eu já estava aprendendo havia um tempo sobre o ensino on-line e algumas tecnologias, haja vista o meu papel de professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas me vi novamente precisando (re)aprender tudo o que havia lutado para aprender naquele período, porque eu sabia – até por já ter sido professor de crianças outrora – que seria tudo diferente e que as demandas das crianças seriam outras. E assim fui estudar mais um pouco e testar meus novos conhecimentos – testar no sentido de que todos os métodos e metodologias não são sinônimos de eficácia. E fazer tudo isso me deixou mais exausto do que eu já estava e sempre tive em mente que eu não poderia, e ainda vejo que não posso, demonstrar e transmitir esse sentimento aos(as) meus(minhas) alunos(as), mesmo tendo em mente que somos seres humanos e estamos sujeitos a isso – mesmo sabendo que as crianças são muito empáticas –. Afinal, somos feitos de razão, mas também de emoção.

Como efeito, além de me preocupar com todas as questões didático-metodológicas, com o desenvolvimento social, emocional, físico, cultural das crianças e até mesmo das suas famílias, ainda sofri com as implicações relacionadas ao âmbito socioeconômico de falta de acesso às tecnologias, uma vez que lidei com infâncias menos favorecidas, violência doméstica, falta de infraestrutura, falta de acesso a redes hospitalares e ao direito de ser criança etc. – isto é, crianças localizadas ao ‘Sul’, ‘do lado de lá’ das linhas abissais que separam o globo (SOUSA SANTOS, 2007; DUBOC, 2020). Paralelamente, Duboc (2020, p. 130) me ajuda a refletir também sobre as diferentes infâncias em sentidos econômicos quando diz que:

[...] aquela criança que tudo tem em seu quarto, mas, não podendo frequentar a escola e estando em casa com pais workaholic - alguns por escolha própria, outros não – sofre de solidão, de medo, de raiva. Se a falta de condições dignas de moradia joga a criança do lado de lá às traças, nas moradias de privilégios materiais, a criança do lado de cá é fadada a passar longas horas à frente da tela do tablet.

⁵⁵ Entendo por ‘(de/trans)formar’, o hercúleo e contínuo processo de deformação, desformatação, formação e transformação das práticas pedagógicas individuais e/ou coletivas em prol de um ensino significativo.

Seja sob o efeito de um ensino remoto que teima em domar esses corpos miúdos num neobehaviorismo que joga fora tanta conquista educacional, seja sob o efeito da vulnerabilidade social que assola tantas famílias (DUBOC, 2020, p. 130).

Para mim, são indissociáveis as reflexões acerca das experiências das crianças e dos(as) meus(minhas) adolescentes e jovens educandos(as) – haja vista que foi para esse público que eu estava lecionando no início turbulento da pandemia, momento em que comecei a me (re)inventar ‘forçosamente’; saliento também que o público dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em que eu estava inserido está situado em uma escola de fomento público, o que me fez observar as mais escancaradas situações de falta, ainda mais se comparada à realidade dos(as) meus(minhas) alunos(as) crianças da escola privada, por exemplo. Independentemente das disparidades de segmentos da Educação Básica, algo as conectou especialmente nesse período: o projeto neoliberal de Educação, que, assim como as máquinas, não poderia/pode parar (DUBOC, 2020). Nesse ínterim, é percebido que:

Difícilmente teríamos sido impelidos a lidar com questões que nos têm nos preocupado por tanto tempo. E uma questão ainda persiste: para repensar a sociedade, o planeta, os cidadãos, a educação deve assumir diferentes papéis a partir de agora? Como ela deve ser? Alguns diriam que essas são perguntas de um milhão de dólares (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2021, p. 665).

Mediante o exposto nas minhas narrativas pessoais supracitadas, discuti com os(as) professores(as), durante as entrevistas, sobre quais teriam sido os maiores desafios que eles(as) e seus(suas) colegas professores(as) haviam encontrado e enfrentado no ELIC nesse novo cenário educacional advindo da pandemia de Covid-19. Observemos a seguir:

Quadro 17 – Excerto 11 – Entrevista

“Então [...] foi uma surpresa muito grande para todos nós. E como eu lido com crianças muito pequenas, eu sempre falei que a criança aprende colocando a mão na massa, né, vivenciando. Então eu sempre tive uma política assim na escola, de limitar o uso de telas, e isso tudo estava sempre no discurso da escola com os pais, com os alunos. A gente sugere aplicativos, canais no YouTube, e eu sempre colocava lá um adendo que a Associação Americana de Pediatria recomenda o uso de telas de tantos minutos para determinada idade e tal. Essa foi a única fonte que eu achei porque não achei nada do Brasil. O do Brasil cita o documento de lá. E aí veio a pandemia, né. A princípio, o que eu fiz... eu tentei transpor o que eu fazia em sala para o ambiente on-line, acho que foi a primeira tentativa de todo mundo. Mas isso não funcionou muito bem porque são gêneros diferentes, vamos dizer assim. Eu lembro que uma aluna minha, começando a aula e eu dizendo: ‘*Hello, okay, let’s say it in english...*’, aí ela: ‘Miss Magali, eu vou falar em português porque eu estou na minha casa e a minha casa fica no Brasil e no Brasil a gente fala português’. Então assim, o ambiente, o espaço físico para as crianças é importante. Você falou aí da sua preocupação da relação delas com o espaço físico, né, de não engessar o inglês em um espaço, mas deixar que a criança, que o inglês perpassasse todos os

espaços da escola, isso é importantíssimo. Mas aí a criança estava na casa dela, né. E ela continuou: ‘na minha casa eu falo português, eu falo inglês é lá na escola’. Mas aí, isso é a dificuldade até de infraestrutura, porque a gente não tinha equipamento preparado, como se dava aula on-line para criança de 3 anos. Então a gente fez assim, as aulas foram interrompidas em março, a gente terminou o mês de março, e aí eu falei com a minha sócia: ‘Olha, não sei fazer isso, não quero fazer isso, não é assim que eu quero ensinar inglês para essas crianças’, e aí ela falou: ‘então tá, assino embaixo’. E aí a gente comunicou aos pais o seguinte: ‘olha, o ambiente on-line não abarca o ensino *play-based* que é o que a gente segue, então a gente prefere esperar as aulas presenciais voltarem’ e fizemos assim. Suspendemos o contrato de todo mundo, os pais pararam de pagar, e olha as implicações financeiras disso, né. Chegou o momento que a escola tinha menos de cem reais em caixa. A nossa sobrevivência ficou bastante comprometida, mas eu senti que eu não tinha condição, e as crianças não estavam precisando daquilo naquele momento. Elas estavam precisando compreender aquela realidade que estavam vivendo, a nova rotina, e ir se familiarizando com o equipamento, porque as aulas das escolas continuaram, né. Mas eu falei: ‘ah, eu não quero dar mais esse fardo, botar mais esse fardo no ombinho tão pequeno dessas crianças’. Então suspendemos as aulas. E aí, só que os pais ficaram pedindo para voltar. Passou um mês e eles perguntando quando a gente iria voltar: ‘você não vão voltar mais não? O fulano fica aqui pedindo, volta, volta, volta’. E aí a gente voltou no meio do ano, em julho, meio a contragosto, apesar da questão financeira estar sendo uma questão importante. Mas enfim, vamos lá, né. E aí eu propus uma coisa bem leve, mais para estabelecer uma relação, aliás, para manter, refazer a relação da criança comigo, né, com as professoras e com a língua inglesa. Então, na escola que eu tenho, a gente não usa um material didático específico, não. Então era uma coisa bem leve, a criança não tinha livro, não tinha que seguir um livro, não tinha uma prova, uma avaliação formal, e esse tempo que eu fiquei fora da sala de aula me ajudou a entender como que dá uma aula on-line para crianças, quais ferramentas podem ser usadas. Então foi um gap assim, difícil, mas no final ele foi importante e as crianças já estavam um pouco mais familiarizadas com a rotina da aula on-line e tudo mais”. (Profa. Magali)

“Eu acho que o maior desafio mesmo foi manter o interesse do aluno pela língua, porque é aquilo que a gente falou anteriormente, quatro horas na frente de uma tela de computador é pesado demais. A criança não estava no ambiente escolar, ela estava dentro da sua casa, então eu acho que alguns alunos tomam uma certa liberdade, sabe. Em alguns casos mantinham a câmera fechada, mal ou bem, eu sei que alguns alunos pegaram cola, pescaram, procuraram no celular as respostas porque tinham acesso a outras coisas ali perto. Mas eu acho que foi um ambiente que eu acredito que, na pandemia, foi melhor ter o on-line do que não ter aula. Isso aí eu tenho certeza, porque os alunos que não puderam ter, tiveram uma defasagem muito grande”. (Prof. Peter Parker)

“Eu acho que o afastamento com as crianças pequenas foi muito difícil, porque as crianças de até cinco anos, por exemplo, não são acostumadas a mexer em aparelhos eletrônicos, por mais que as pessoas achem que elas têm acesso. Elas não têm um aparelho que seja delas, a autonomia para ligar e desligar um computador a hora que elas quiserem para assistir aula, elas precisam sempre do auxílio de uma pessoa adulta, então a pessoa precisa, além de todas essas coisas, né, de trabalhar, cuidar de casa, ainda precisa auxiliar a criança nisso. E aí de novo, o local onde eu trabalho foi muito sensível em relação a isso, porque eu dava duas aulas por semana antes da pandemia, e agora com a flexibilização, né, voltei a fazer isso, a ter dois encontros por semana. E aí quando começou a questão de a gente ter que ficar só em casa, a escola me liberou e falou assim: ‘oh, primeiro não precisa, fica aqui durante esse tempo, umas duas semanas, se planeja, espera para ver como é que as famílias vão se adaptar em relação a isso’. Então eu tive tempo de pensar o quê que eu poderia fazer e de propor o que eu poderia fazer. E aí a outra coisa foi de que não precisa ficar fazendo encontros síncronos com as crianças, porque demanda da família priorizar umas três vezes por semana a professora regente, né, porque ela precisa ter encontros com a turma inteira, principalmente as crianças que estavam em processo de alfabetização para não quebrar o processo. E isso foi uma grande jogada da escola e foi muito bom, porque eu não fiquei sobrecarregada de trabalho apesar de continuar trabalhando muito, eu não precisava gravar mil vídeos para poder enviar para as crianças. E as famílias falaram: ‘olha,

está sendo muito legal você enviar os vídeos gravados e não fazer aula ao vivo, porque durante a semana a gente foca nas outras coisas e quando chega sábado e domingo, porque a criança está em casa o dia inteiro, ela precisa de alguma coisa legal, então ela faz a aula de inglês'. E aí, agora eu vou me dar um pouco de crédito também, porque eu acho que o que eu consegui fazer para envolver, já que tive essa percepção de que as famílias iriam precisar participar das minhas aulas também porque a criança era muito pequena, foi tentar focar a aula não somente na criança, mas falar de assuntos que talvez pudessem englobar a família inteira e todo mundo pudesse participar. Talvez contar uma história, propor um jogo que todo mundo pudesse participar e que não fosse dar trabalho, sabe. Ah, falava sobre cores e formas e o jogo seria procurar dentro de casa essas cores e formas, porque todo mundo podia participar, e aí foi o que eu recebi um feedback legal e positivo em relação a isso". (Profa. Boo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao observar a narrativa proferida pela professora Magali, senti um duro aperto no coração. Por um lado, a alegria e a inspiração pela coragem de ela ter optado por dar uma pausa nas aulas das crianças durante o momento mais cinzento da pandemia, quando ainda não sabíamos nada sobre o vírus, sobre o ensino remoto on-line emergencial e sobre o mais importante: sobreviver. Por outro, a angústia de ver que esse cuidado para com as crianças, em não contribuir mais um 'peso jogado sob os ombros delas', mesmo sem ser imposição dela, não diretamente, foi um fator que colocou em xeque a sobrevivência dela, da escola e dos(as) agentes educacionais envolvidos(as) em termos financeiros.

É possível observar que, em meio ao *gap* 'forçoso', essa professora redimensionou suas práticas pedagógicas para um lugar de acolhimento para as crianças em detrimento do ensino proposto pelo neoliberalismo, de uma educação que não pode parar. Ficou evidente uma defesa por uma educação linguística crítica centrada totalmente na criança, de modo que a escolha feita pela escola/professora mostrou um comprometimento crítico para com as crianças que estudam nessa escola, visto que, naquele momento, esse 'afastamento' era mais importante do que 'empurrar goela abaixo' os ditos conteúdos. Essa atitude de acolhimento revela uma postura de educação "multi-inter-trans-cultural" (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019, p. 59) ao refletir e trazer as práticas sociais para dentro das suas próprias pedagogias (críticas) de ensino, afinal, mesmo atravessando uma mesma pandemia, ela se apresentou de maneiras diferentes para cada um(a) de nós, especialmente para as crianças.

Sobre essa dimensão de perspectiva sociocultural, Ferraz e Nascimento (2019) nos explicam que:

As for the concepts of multi, inter, and trans, MULTicultural carries the idea of multiplication. In this case, "multi" has to do with adding and multiplying cultures; nevertheless, the boundaries that separate cultures are kept safe: "I learn about your

culture, you learn about mine, we learn about others' cultures. However, we are still separated from each other". By the same token, na INTERcultural perspective brings the idea that you exchange cultural aspects, in inter-relations, learning from each other: "I learn about your culture and you learn about mine. There is always a give-and-take kind of relationship". Thinking about TRANScultural perspectives, we might state that TRANS reminds us of TRANSformation, in the sense that as we get in touch with the other, we get transformed (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019, p. 60).⁵⁶

Quando a professora dá um *gap* para as crianças, ao mesmo tempo que ela (re)constrói seus saberes docentes para (de/trans)formar suas práticas pedagógicas, ela permite que as crianças e suas famílias compreendam a si mesmas durante esse atravessamento caótico e comecem também um processo de identificação de quem eles(as) são e como estão. Cada sujeito carrega consigo cultura(s) que, nesse período, precisou(aram) ser ressignificada(s) de maneira brusca e intensa. Nesse sentido, penso que esse movimento de escuta atenta de si mesmo(a) tenha possibilitado um melhor entendimento do todo global, da sociedade, para que, então, pudesse transpor, 'com calma', um olhar mais seguro para a educação, para o aprendizado de língua inglesa. Assim, todos os sujeitos envolvidos nesse processo (escola, professor(a), criança e família) puderam encontrar novos e ressignificados caminhos – nossas práticas como cidadãos, nossos conhecimentos, nossos espaços, porque as (trans)formações sociais precisavam mais do que nunca ser levadas em consideração nas 'novas' práticas escolares.

Ao defender uma educação linguística crítica com crianças, olhar e ter o cuidado de considerar os espaços locais e dos(as) professores(as) se tornam fatores relevantes na busca pela luta contra as visões neoliberais de ensino de línguas, especialmente a de língua inglesa. É preciso problematizar a (im)posição do ensino e da aprendizagem de língua como instrumento em prol da busca pela 'fluência igual à de um nativo' em detrimento de um processo humanístico de ensino e aprendizagem de línguas como construção de sentidos advindas das próprias crianças: relação estabelecida e construída com elas, com suas famílias, com seus(suas) professores(as), com as pessoas no/do seu entorno e com seus próprios desejos de descoberta por algo.

⁵⁶ Tradução do excerto: "Quanto aos conceitos de multi, inter e trans, MULTicultural carregam a ideia de multiplicação. Nesse caso, 'multi' tem a ver com somar e multiplicar culturas; no entanto, os limites que separam as culturas são mantidos seguros: 'Eu aprendo sobre sua cultura, você aprende sobre a minha, nós aprendemos sobre a cultura dos outros. No entanto, ainda estamos separados um do outro'. Da mesma forma, uma perspectiva INTERcultural traz a ideia de que você troca aspectos culturais, nas inter-relações, aprendendo uns com os outros: 'Eu aprendo sobre a sua cultura e você aprende sobre a minha. Há sempre uma relação de dar e receber'. Pensando em perspectivas TRANSculturais, podemos afirmar que TRANS nos remete à TRANSformação, no sentido de que, ao entrarmos em contato com o outro, nos transformamos."

Esse movimento de centralidade que a criança precisa ocupar no processo de desenvolvimento durante o ensino de língua inglesa é visto também na fala proferida pela professora Boo quando ela revela um posicionamento crítico quanto à apresentação das aulas para as crianças. Nota-se que ela considera e respeita as individualidades e culturas das famílias e o atual processo de (re)descobrimto de cada um(a), inclusive o dela como professora. Ela se afasta da visão e da postura de um(a) adulto(a) e se coloca no lugar de uma criança a fim de pensar de forma agentiva ao optar pela gravação/edição de vídeos para as crianças estudarem com suas famílias de maneira dinâmica, contribuindo para que aquilo não fosse mais um ‘peso’ nem para as crianças nem tampouco para suas famílias, que se encontravam na missão de fazer acontecer também a educação de seus(suas) responsáveis.

Acrescento que a questão levantada pela professora Boo – em diálogo com sua escola a respeito de não oferecer aulas síncronas de LIC – foi uma escolha assertiva, em minha visão. Essa é uma discussão ainda tímida que perpassa o campo da Educação Infantil e do ELIC: o ensino on-line para crianças. Será que é mesmo necessário colocar as crianças em frente a uma tela de *smartphone, tablet, iPad, notebook* – tendo em vista que não há documentos orientadores oficiais brasileiros que dissertem sobre essas questões? Será que houve ‘prejuízo’ com a ausência do ELIC nesse período adverso?

Esse questionamento me faz observar e me compadecer diante do relato do professor Peter Parker quando ele nos conta que manter o interesse do(a) aluno(a) pela língua foi uma tarefa laboriosa, especialmente no contexto dele, em que a duração de cada aula era de 1h todos os dias – programa bilíngue –. Quando eu digo que me compadeço com essa experiência é porque eu vivi essa situação em ter que lecionar no modo on-line aulas com duração de 1h para crianças de 4-7 anos de idade e sei o quão sofrível é. Entretanto, assim como o professor, também considero que o contato on-line com as crianças e das crianças com os seus pares se configurou um importante veículo para mantermos o vínculo afetivo, especialmente, e, em menor escala, a construção de conhecimentos. Contudo, confesso que, em alguns momentos, o padrão de ensino ancorado no tradicionalismo – e aqui me refiro ao aprendizado de vocabulário, memorização etc. – foi realizado, especialmente pela ordenança dos meus superiores.

Depreendemos desses relatos que, durante esse período, mais importante do que se entristecer com os possíveis prejuízos linguísticos – em que os(as) alunos(as) ‘perderam’ contato com a língua em relação ao tempo e à qualidade do contato no ensino presencial nas interações com os pares –, é o ensino remoto trazer de volta o que tanto lutamos para romper, o ensino estrutural meramente. Essa incongruência se afirma na medida em que, ao colocar os

objetivos do ELIC em foco sob uma perspectiva de educação linguística crítica, os saberes docentes são acionados para que as práticas pedagógicas visem à socialização e à interação das crianças por meio da língua, possibilitando um engajamento significativo.

À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES: O NOVELO DE MEIAS (IN)CERTEZAS

The act of teaching is a complex and subtle performance that is determined by knowledge and understanding, skills and attitudes. Reflective teachers acknowledge the problematic nature of teaching and systematically reflect upon their practice in order to improve it. In so doing they simultaneously engage in teaching and learning: a relationship that echoes the quality of creative activity in art and design. Such a view of teaching exploits the range of personal experience that teachers as well as pupils bring to each educational enterprise in which they participate. Personal growth and the professional development of teachers are seen as being inextricably entwined. A reflective teacher is valued as a resourceful individual rather than as someone who functions routinely in a predetermined role (PRENTICE, 1995:13 apud THORNTON, 2013, p. 7-8).⁵⁷

Indeed in a contemporary world in which flexibility and multiple roles is often a characteristic of many professions, new thinking regarding the fluidity of identities allows professionals to redefine themselves to reflect multifaceted aspects of their work (THORNTON, 2013, p. 10).⁵⁸

Figura 2: English Class on the beach - picnic



Fonte: arquivo pessoal.

⁵⁷ Tradução do excerto: “O ato de ensinar é uma atuação complexa e sutil que é determinada pelo conhecimento e compreensão, habilidades e atitudes. Os professores reflexivos reconhecem a natureza problemática do ensino e refletem sistematicamente sobre sua prática para melhorá-la. Ao fazê-lo, eles se envolvem simultaneamente em ensinar e aprender: uma relação que ecoa a qualidade da atividade criativa em arte e *design*. Essa visão do ensino explora a gama de experiências pessoais que professores e alunos trazem para cada empreendimento educacional de que participam. O crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional dos professores são vistos como indissociáveis. Um professor reflexivo é valorizado como um indivíduo engenhoso e não como alguém que funciona rotineiramente em um papel predeterminado”.

⁵⁸ Tradução do excerto: “De fato, em um mundo contemporâneo em que a flexibilidade e os múltiplos papéis são muitas vezes uma característica de muitas profissões, um novo pensamento sobre a fluidez das identidades permite que os profissionais se redefinam para refletir aspectos multifacetados de seu trabalho”.

Antes de mais nada, permita-me trazer um relato bem sucinto sobre a imagem posta logo acima. Esse foi um registro feito por mim no ano passado, durante a realização de uma aula de LIC do Primeiro Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em um período em que a pandemia de Covid-19 já estava mais controlada e pudemos retornar às aulas presenciais. O conteúdo programático dessa série me impunha trabalhar com os alimentos (apresentar o nome de alimentos, revisar cores etc.). Por trabalhar em uma escola com localização prestigiada, à beira-mar, organizei uma aula diferente, para além do que o cronograma pedagógico me sugeria. Assim, promovi um piquenique com as crianças na praia, onde pude propiciar a construção de interação espontânea entre os pares, além de criar uma conexão entre nós.

A partir dos alimentos/lanches levados pelas próprias crianças, pude propor mais duas aulas em que discutimos sobre hábitos saudáveis – via feitura de um picolé de frutas –, além de promover reflexão crítica sobre outras crianças menos abastadas que elas, que, por vezes, não têm alimento em suas mesas. Por fim, concluímos com a organização de uma arrecadação de alimentos para doação, o que, possivelmente, agregou a manutenção dos valores humanos, sociais e crítico-reflexivos para além dos conhecimentos didático-pedagógicos e linguísticos propostos inicialmente.

No decorrer das leituras que venho fazendo nesses quase três anos no curso de mestrado, especialmente no tocante à Educação Linguística Crítica, Linguística Aplicada Crítica, Letramentos Críticos, Multiletramentos, formação docente e discente, infâncias e decolonialidades, pude notar que essas iniciativas, como o citado piquenique na praia, se aproximam dessas discussões por promover um ELIC mais consciente, crítico e horizontal. Ao chegar à guisa das (in)conclusões desta dissertação, confirmo que a metáfora do novelo de (in)certezas, desafios e (des)esperanças que busquei desenrolar aqui mostrou o quão complexa é a nossa tarefa como professores(as) e educadores(as).

Portanto, seria muito pretencioso querer alcançar uma conclusão das discussões construídas aqui. Assim, em conformidade com o protocolo de escrita acadêmica que pede uma sistematização dos pensamentos revelados por meio da escrita durante o texto, ressalto que este é apenas um *see you later – até mais ver* –, pois considero que esse novelo ainda está longe de ser desenrolado, já que novas inquietações surgiram para/em mim a partir das leituras, das reflexões e da escrita desta pesquisa. E, espero que para você também, caro(a) leitor(a).

Assim como iniciei esta pesquisa falando sobre mim, preciso finalizá-la também falando sobre algumas questões que me atravessaram durante esses anos de estudos. Esse foi um processo bastante desafiador, inquietante e doloroso, pois, assim como todas as pessoas do

mundo, me vi imerso em uma pandemia e, ao mesmo tempo, tendo que estudar/produzir ciência e trabalhar em meio a esse caos. Foram várias noites, finais de semana, feriados, horas de sono, enfim, a vida de modo geral, de que tive que abdicar para construir e reconstruir por três vezes o projeto que daria corpo a este texto que você está acabando de ler, por razões de que o contexto pandêmico interferia em nossos (meu e do meu orientador) planos de pesquisa.

Além disso, tive o infortúnio de contrair o vírus da Covid-19 quando faltava apenas uma semana para tomar a segunda dose da vacina, o que me fez desacelerar por completo. Isso me afetou bastante, tanto emocional quanto fisicamente. Afirmo ainda que não sou mais o Mr. Jhon (apelido carinhoso proferido pelo meu primeiro aluno criança e que me acompanha até hoje como sendo quase uma persona) que conseguia se desdobrar em mil – o que não deixa de ser bom, uma vez que jamais havia desacelerado. Feita essa confissão, o intuito não é de me colocar em uma posição de coitado, mas, sim, de expor os muitos e mais diversos desafios que estamos propícios a enfrentar como pessoa e professor(a) todos os dias e, ainda assim, ter que seguir a vida, que é recheada de prazos e metas sempre muito urgentes, “para ontem”.

Assim como eu tive que me desdobrar para (re)aprender a ensinar em meio à pandemia, haja vista todos os fatores que envolviam essa atuação docente, uma curiosidade tomou conta de mim e, por isso, propus como objetivo geral para esta pesquisa analisar a (re)construção de saberes docentes em práticas de ensino de língua inglesa com crianças com faixa etária que integra os segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escola regulares privadas e escolas de idiomas em Vila Velha/ES e Vitória/ES durante o período da pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. Indubitavelmente, considero que o objetivo foi alcançado, afinal, pude conhecer contextos de ELIC em tempos pandêmicos por meio do questionário on-line eletrônico e das entrevistas on-line realizadas com os(as) professores(as) de LIC.

De igual modo, os objetivos específicos traçados, que pretendiam discutir a formação de saberes docentes para o ensino de língua inglesa com crianças e identificar práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa com crianças em tempos pandêmicos, também foram atendidos. Compreendo que as experiências profissionais e acadêmicas tecidas nesta pesquisa puderam proporcionar a mim, e espero que a você também, caro(a) leitor(a), (de/trans)formar e (re)construir nossos saberes docentes em prol de práticas pedagógicas que rompam e sustentem um ELIC crítico-reflexivo, consciente, de modo a romper as marcas do estruturalismo que nos acompanham há tempos na Educação.

Também foi possível observar que os saberes docentes sustentados pela formação inicial e especialmente pela continuada (pós-graduação) permitiram aos(as) professores(as) participantes justificarem a importância da aprendizagem de uma língua adicional desde a infância, mesmo em tempos obscuros de pandemia. Ressalto aqui a relevância dos estudos e da construção dos saberes docentes bem construídos porque isso possibilita aos(as) docentes constituírem práticas pedagógicas transdisciplinares, visto que as práticas pedagógicas contemporâneas nos conduzem a (de/trans)formar os processos de ensino e aprendizagem de LIC (e de qualquer outra área) que considerem as necessidades das crianças em primeiro plano e não apenas na aquisição e na memorização de vocabulário e estruturas gramaticais.

Vimos, aqui, um hercúleo esforço dos(as) professores(as) para (re)aprenderem a ensinar LIC, no ensino on-line, no ensino híbrido ou no retorno ao ensino presencial. Nesse período, mais do que nunca, o contexto social mundial demandou de nós, educadores(as), atuarmos conscientemente nas brechas a fim de realizarmos o nosso trabalho e de (re)construirmos nossas salas de aula dentro de casa e dentro das telas de celulares, tablets, computadores e afins. Os muitos desafios precisavam ser vencidos, fossem eles: o não conhecimento/domínio das tecnologias digitais educacionais – especialmente por parte do corpo docente –, a falta de motivação das crianças para o aprendizado, a presença e intensa participação das famílias etc., sem nos esquecermos ou colaborarmos do/para um apagamento das ‘cem linguagens das crianças’ apenas para satisfazer a demanda mercadológica de ter que ensinar, mesmo quando estávamos lutando para sobreviver.

Dessa forma, finalizo estas breves considerações em tom de impulsionamento aos(as) educadores(as) de que novas, e incertas, inquietações e problematizações tenham surgido no decorrer da leitura deste e de outros textos de modo que isso os(as) encoraje a buscar novos olhares, para além do que se pôde ver/encontrar ao longo desta dissertação. Espero que esta pesquisa, que nasceu em meio à pandemia da Covid-19 e fez a mim e aos(as) professores(as) participantes nos (des)construirmos por inteiro, no tocante a vida pessoal e profissional, nos impulse a continuar estudando e buscando (des)construir saberes docentes em prol do desenvolvimento crítico e consciente das práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa com crianças.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. E. **Muito além da ribalta**: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais**: um estudo sobre o projeto Early Bird. 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES 492/2001**. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP 1/2006**. 2006.
- BRASIL. Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996.
- BIRCH, B. M. **The English Language Teacher in Global Civil Society**. Routledge, UK, 2009. 240p.
- BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editora, 2011. p. 93-109.
- CANAGARAJAH, A. S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-24.
- CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.
- DUBOC, A. P. **Do tecido da vida, do puído do vírus**: sobre crianças, novos e linhas. Revista X, v. 15, n. 4, p. 126-131, 2020.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003. 255p.
- FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, educação e novos letramentos. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D. M. Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; DOS SANTOS, Z. B. (Orgs.). **Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62-87.

FERRAZ, D.; CASOTTI, J. B. C. Por que devemos insistir no debate sobre letramentos, políticas linguísticas e educação linguística?. In: _____. (Orgs.). **Letramentos, Políticas Linguísticas e Educação Linguística em contexto capixaba**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. O. Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas = Subjects and educational practices: experiences, knowledge and perspectives. In: AMORIM, S.; SANTOS, V. M. (Orgs.). **Language education and digital/new/multi literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls?**. Aracaju: EDUNIT, 2019. p. 43-65.

FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Educando em Tempos de Pandemia: imagens como micropolíticas de desobediência epistêmica às epistemologias modernas e humanistas do Norte Global. **Revista Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 284-311, 2021.

FORTUNA, V. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior. 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **A educação e a cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de Inglês na Educação Infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, p. 148-165, 2019.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis**. 2022. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

GARCIA, B. R. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de Inglês para crianças. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCÍA, O. **The education of Latinx bilingual children in times of isolation: Unlearning and relearning**. *MinnetESOL Journal*, Minnesota, v. 36, n. 1, s. p. 2020. Disponível em: <<http://minnetesoljournal.org/current-issue/invitedarticle/the-education-of-latinx-bilingual-children-intimes-of-isolation-unlearning-and-relearning>>. Acesso em: 07 mai. 2022.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 199-218.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. et al. Conversas com Clarissa Menezes Jordão. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, p. 77-91, 2013.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

JORDÃO, C. M.; MONTE MÓR, W.; MARTINEZ, J. Z. Apresentação. In JORDÃO, C. M.; MONTE MÓR, W.; MARTINEZ, J. Z. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas- SP: Pontes Editores, 2018.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças no ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

LIMA, A.P.; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi) letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C.H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 195-213.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (Ed.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. New York: Routledge, 2019. p. 234-246.

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 Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, L. S.; CARVALHO SANTOS, J. Ensino de Inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula?. In: SANTANA, W. K. F.; SILVEIRA, E. L.

(Orgs.). **Educação e múltiplas linguagens: olhares transdisciplinares**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021, p. 28-45.

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; MONTE MÓR, W. Afterwords: hope and education in dystopic times: thinking about the presente as if from the future. **Rev. Bras. Linguist. Aplic.**, v. 21, n. 2, p. 657-670, 2021.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo**. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MOITA LOPES, L. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MORAES, S. E.; KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas**. 2014. 128 f. (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEGOCEKI, E. B. **Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL: apropriações de uma professora/pesquisadora**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R. Momentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

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. Campinas: Pontes Editores, 2ª. edição, 2019, p. 9-12.

READ, C. Foreword. In: BLAND, J (org.). **Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 years old.** London: Bloomsbury, 2015. p. XI-XII.
Disponível em: <
https://www.academia.edu/33811509/Teaching_English_to_Young_Learners_Critical_Issues_in_Language_Teaching_with_3_12_Year_Olds_Introduction >. Acesso em: 05 jan. 2022.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

ROCHA, C. H. The teaching of children in the Brazilian educational context: brief reflections and possible provisions. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273- 319, 2007.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Língua Estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010.

ROSA, M. M. F. **O ensino de Inglês para a Educação Infantil:** a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RUBBO, G. F. S. **Por que aprendemos línguas estrangeiras?** Com a palavra, as crianças. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. **Contexturas**, São Paulo, n. 10, p. 119-134, 2006.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 03-46, out. 2007.

SZUNDY, P. T. C. Prefácio. In: TONELLI, J.R.A.; PÁDUA, L.S.; OLIVEIRA, T. R. R.

Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

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, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; 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, p. 83-96, 2021.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. p. 14-30.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA, C. A. C. **Entre cenários... crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa.** 2018. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. Experiências docentes: é possível viver com o outro desde fora da inclusão. In: **Anais ANPED.** Florianópolis, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (*Google Forms*)

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Autor: Jhonatan Carvalho Santos

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)

Hello! Como estás? Espero que bem! :)

Você está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada “ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS”. Esta é uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), mediante o Parecer Substanciado do CEP, sob o CAAE: 45098621.5.0000.5542, número do parecer: 4.757.223.

Caso você aceite participar, saiba que todas as informações veiculadas aqui serão de cunho confidencial, então pode ser bem sincero(a), tá bom? Mas, antes, veja abaixo algumas informações iniciais necessárias sobre a pesquisa em questão.

JUSTIFICATIVA

É sabido que o ensino de língua inglesa com crianças está em ascensão em nosso país. No entanto, é perceptível a necessidade de (re)construção do exercício profissional, especialmente no atual contexto emergente advindo da problemática na saúde mundial. Assim, esta pesquisa se justifica na medida em que propõe investigar como estão sendo promovidos os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa com as crianças durante esse período de pandemia da Covid-19.

PROCEDIMENTOS

A participação do(a) professor(a) nesta pesquisa se dará a partir da resolução de um questionário on-line (este recurso em questão - *Google Forms*), que visa a sondar questões iniciais sobre o seu perfil pessoal e acadêmico-profissional. Após isso, será realizada uma entrevista on-line no aplicativo *Zoom*, na qual será feita uma conversa audiogravada apenas entre o(a) professor(a) participante e o pesquisador, sobre questões referentes ao ensino de língua inglesa com crianças em tempos pandêmicos. Todo o processo de pesquisa só ocorrerá mediante a anuência e a assinatura do(a) professor(a) participante neste formulário on-line e, posteriormente, a assinatura no TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser encaminhado em arquivo pdf. via e-mail em momento oportuno anterior ao dia agendado para entrevista on-line.

- Responda ao questionário abaixo, se você esteve/está atuando no ensino de língua inglesa com crianças entre os anos de 2020 e 2021, mais precisamente no período de Pandemia de Covid-19.

PARTE (A) – Identificação do perfil do(a) participante

1. Nome completo.
2. Para manter o anonimato, pense em um nome de personagem infantil para desidentificação na transcrição dos dados desta pesquisa. Exemplo: superman, fiona, mulan, spiderman etc.
3. Endereço de E-mail.
4. Contato/WhatsApp.
5. Idade.
6. Você tem filhos(as)?
 - a) Sim.
 - b) Não.
7. Você...
 - a) Só trabalha.
 - b) Estuda e trabalha.

PARTE (B) – Perfil Acadêmico-Profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?
 - a) Licenciado(a) em Letras – Inglês.
 - b) Graduando(a) em Letras – Inglês.
 - c) Licenciado(a) em Letras – Português/Inglês.
 - d) Graduando(a) em Letras – Português/Inglês.
 - e) Pedagogia.
 - f) Outro. Qual?
2. Em qual instituição de ensino superior você se licenciou ou está graduando? Escreva o nome da instituição por extenso.
3. Ano de conclusão de curso? (Caso você ainda seja graduando(a), escreva: “em andamento + ano de estimativa para conclusão” no campo abaixo).
4. Você possui ou está cursando algum curso de Pós-Graduação? Se sim, informe o nome do curso/programa e instituição superior.
5. Você teve/tem algum componente curricular direcionado a esse campo do conhecimento, seja na graduação ou pós-graduação? Se sim, qual? Era componente obrigatório ou optativo? Foi/É (geralmente) ofertado em qual semestre do curso?
6. Você considera que o currículo da instituição na qual você faz/fez sua graduação te prepara(ou) para ensinar língua inglesa para crianças? Justifique.

7. Você participa e/ou já participou de algum curso de formação de professores voltado para o ensino de Inglês para crianças?
 - a) Já participei.
 - b) Estou participando.
 - c) Nunca participei.
 - d) Tenho vontade de participar.

8. Caso sua resposta tenha sido 'sim' ou 'estou participando' na questão anterior, conte-nos um pouco sobre como foi e/ou está sendo a sua experiência nesse curso. Caso sua resposta tenha sido 'não', escreva a palavra 'não' no campo abaixo.

9. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de língua inglesa com crianças?
 - a) Menos de 1 ano.
 - b) Entre 1-3 anos.
 - c) Entre 3-6 anos.
 - d) Mais de 6 anos.

10. Qual o segmento do ciclo escolar em que você atua?
 - a) Professor(a) em escola regular de Educação Infantil.
 - b) Professor(a) em escola regular de Ensino Fundamental I.
 - c) Professor(a) em escola de idiomas com crianças de 0-12 anos.

11. Qual o fomento da escola onde você trabalha?
 - a) Escola regular pública.
 - b) Escola regular privada.
 - c) Escola de idiomas.

12. Onde fica localizada a escola onde você atua?
 - a) Vila Velha/ES.
 - b) Vitória/ES.
 - c) Itabuna/BA.
 - d) Ilhéus/BA.

13. Qual a faixa etária dos seus estudantes?
 - a) Entre 0-2 anos.
 - b) Entre 2-4 anos.
 - c) Entre 4-6 anos.
 - d) Entre 6-8 anos.
 - e) Entre 8-10 anos.
 - f) Entre 10-12 anos.

14. Você se sente preparado(a) para ensinar Inglês para crianças?
 - a) Sim.
 - b) Não.
 - c) Em algumas situações.

15. Por que ensinar inglês para crianças?

16. Por que você escolheu/está trabalhando com o ensino de língua inglesa com crianças? Conte-me um pouco sobre sua experiência profissional.
17. Nesse período de Pandemia de Covid-19, como a escola em que você atua se organizou para oferecer a continuidade no ensino de língua inglesa para crianças? Conte-nos sobre suas experiências com o ensino remoto on-line emergencial.
18. A escola em que você atua já retornou ao ensino presencial e/ou híbrido? Resumidamente, como tem sido esse processo de retorno às atividades no espaço escolar? Quais as maiores dificuldades encontradas, esforços empreendidos etc.?

CHEGAMOS AO FIM DESTA ETAPA! Em breve, entrarei em contato para podermos dar continuidade à pesquisa, com a Etapa 2 (entrevista individual, on-line, via Zoom) mediante disponibilidade previamente acordada entre pesquisador e professor(a) participante!

AGRADEÇO IMENSAMENTE A SUA PARTICIPAÇÃO!
Have a wonderful day! See you! ☺



APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Zoom/Meet)

(Sujeito a alterações no decorrer do processo de investigação – vide respostas apresentadas no questionário inicial)

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Autor: Jhonatan Carvalho Santos

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)

- Entrevista a ser realizada via aplicativo *Zoom*, em horário/dia acordados entre pesquisador e participante.
- 1. Conte-nos um pouco sobre a sua caminhada acadêmica.
- 2. Conte-nos um pouco sobre a história da sua trajetória profissional dando aulas de língua inglesa com crianças.
- 3. Há quanto tempo você leciona? Desse tempo, há quantos anos você leciona com crianças? Já trabalhou em outro segmento da educação sem ser com crianças, por exemplo, no Ensino Médio ou outros?
- 4. Quais as principais particularidades que você consegue perceber que são necessárias para um(a) professor(a) trabalhar com língua adicional com crianças, em especial, a língua inglesa?
- 5. Você teve alguma disciplina na graduação em que tenha visto teoria-prática sobre o ensino de língua adicional com crianças? Já participou de algum grupo de estudos, de extensão e/ou curso de formação fora da universidade que fosse discutida essa temática?
- 6. Como você compreende que devam ser os objetivos imprescindíveis para a atuação do(a) professor(a) que leciona língua inglesa com crianças? O que seria o dito ‘bom(boa) professor(a)’ de língua inglesa com crianças?
- 7. Você considera importante iniciar a aprendizagem de uma língua adicional desde a infância? Por quê?
- 8. Você conhece algum documento de base legal (municipal, estadual ou federal) que subsidie o ensino de línguas adicionais com crianças?
- 9. Agora, observando esse novo cenário educacional advindo da pandemia de Covid-19, quais foram/têm sido os maiores desafios que você e até mesmo seus(suas) colegas professores(as) enfrentaram e ainda enfrentam?
- 10. Na sua escola, foi aderido o ensino remoto on-line emergencial? As aulas eram síncronas, assíncronas, eram feitas gravações de vídeos?

11. Vocês já retornaram ao ensino presencial e/ou híbrido em algum momento? Como está sendo esse retorno em termos de ensino e aprendizagem da língua inglesa com crianças?
12. A escola proporcionou à equipe um treinamento adequado para que todos(as) pudessem se integrar corretamente a esses novos moldes educacionais?
13. Seja antes da pandemia ou agora, você entende que a escola onde você atua seja tradicional? Justifique.
14. As relações interpessoais entre gestão-professor(a) e professor(a)-aluno(a) tendem mais para uma hierarquia verticalização ou horizontalização? Como isso reflete nos processos de ensino e aprendizagem de língua adicional das/com as crianças?
15. Quais os métodos, metodologias e didáticas que você desempenha no ensino presencial, e quais você está empregando nesse contexto de ensino remoto on-line emergencial? Quais foram/estão sendo os efeitos que você consegue depreender a partir dessas suas escolhas e práticas pedagógicas?

APÊNDICE C - ANUÊNCIA SOB A TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (Google Forms)



**PESQUISA EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS
(anuência da transcrição)**

Autor: Jhonatan Carvalho Santos
Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Witches
Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)

Hello! Como estás? Espero que bem! :)

Caro(a) professor(a), chegamos ao fim da sua participação na pesquisa intitulada "ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS PANDÊMICOS" do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ressalto que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), mediante o Parecer Substanciado do CEP, sob o CAAE: 45098621.5.0000.5542, número do parecer: 4.757.223.

Conforme estava descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que você assinou antes de iniciarmos a coleta de dados para esta pesquisa, me comprometi a enviar a transcrição desta entrevista realizada para solicitar a sua leitura e anuência da conversa transcrita, para só então, eu iniciar a análise crítica deste material. Sendo assim, peço que leia o arquivo pdf. que te encaminhei via WhatsApp, e, caso tenha alguma dúvida, por favor, me informe imediatamente no mesmo número que entrei em contato contigo. Findada a leitura, selecione o botão abaixo confirmando a sua anuência.

Thank you so much!

E-mail *

E-mail válido
.....

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome completo *

Texto de resposta curta
.....

Confirmando que li o arquivo da transcrição da entrevista realizada comigo, e estou ciente da veracidade desta transcrição. Deste modo, autorizo o pesquisador Jhonatan Carvalho Santos a realizar a análise crítica deste material em sua pesquisa de mestrado.

3 respostas



- Autorizo.
- Não autorizo.

APÊNDICE D – Compilado das transcrições das entrevistas

DISPONÍVEL EM:

<https://drive.google.com/file/d/1UZo2yZFc5hg2OWtt-QIxYmGDNup5SdHL/view?usp=sharing>

ANEXOS

ANEXO 1 – Páginas inicial (1) e final (5), do Parecer emitido pelo Comitê de Ética da UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos

Pesquisador: JHONATAN CARVALHO SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45098621.5.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.757.223

Apresentação do Projeto:

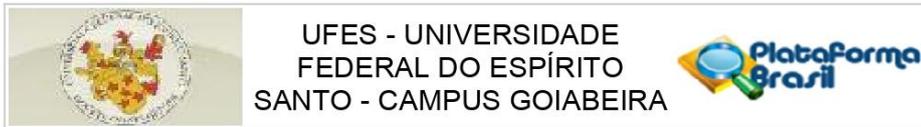
Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa – interpretativa, de cunho exploratório sobre o fazer do professor que atua no ensino de língua inglesa nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O estudo será conduzido com professores que efetivamente lecionam Inglês para crianças em escolas públicas e/ou privadas, seja pautado por currículo regular brasileiro, bilíngue ou internacional/estrangeiro, bem como em escolas de idiomas, considerando os anos de 2020 e 2021. Uma amostra de 12 docentes será convidada a participar, sendo a metade selecionada em Vitória e Vila Velha, Espírito Santo, e a outra metade em Itabuna e Ilhéus, Bahia. A pesquisa será inteiramente realizada por meio de plataforma digital, utilizando questionário e entrevista para investigação da temática principal.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar a (re)construção de saberes docentes em práticas de educação em língua inglesa com crianças com faixa etária que integram os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I durante o período de pandemia da Covid-19.

Os seguintes objetivos específicos foram definidos: 1) Discutir a formação de saberes docentes para o ensino de língua inglesa com crianças; 2) Identificar práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com crianças com faixa etária que compreende o segmento da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na escola regular básica e em escola de idiomas; e 3) Caracterizar os impactos de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN	
Bairro: Goiabeiras	CEP: 29.075-910
UF: ES	Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820	E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.757.223

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JhonatanCarvalhoSantos.pdf	30/03/2021 18:50:45	JHONATAN CARVALHO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_JhonatanCarvalhoSantos.pdf	30/03/2021 18:46:28	JHONATAN CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_JhonatanCarvalhoSantos.pdf	24/03/2021 00:11:01	JHONATAN CARVALHO SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_JhonatanCarvalhoSantos.pdf	24/03/2021 00:09:43	JHONATAN CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 07 de Junho de 2021

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com