

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

ANA SARA MANHABUSQUE GALVÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS BRASILEIROS:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS E DESEJÁVEIS**

VITÓRIA-ES

2021

ANA SARA MANHABUSQUE GALVÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS BRASILEIROS:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS E DESEJÁVEIS**

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 título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.

VITÓRIA-ES

2021

Ana Sara Manhabusque Galvão

“Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: Diálogos possíveis e desejáveis”

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.

Aprovada em 24 de janeiro de 2022.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches (UFES)

Examinador Interno



Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN - SIAPE 1503227
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHNEm
24/01/2022 às 16:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/347591?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PEDRO HENRIQUE WITCHS - SIAPE 3039633
Colegiado do Curso de Letras - Libras
Em 24/01/2022 às 16:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/347606?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

É com alegria que apresento este trabalho, fruto de extensa pesquisa e dedicação. Em tempos tão turbulentos, nada disso seria possível sem o apoio dos que sempre estiveram ao meu lado. Essa conquista também é de vocês. Assim, agradeço:

À minha mãe, Kátia, por todo o amor e apoio, e por ser exemplo nessa jornada acadêmica! É muito realizador poder também trilhar esses passos como você. Sou extremamente grata pelo incentivo, pela paciência e por sempre acreditar em mim.

Ao meu noivo, Márcio, por ser minha rocha diante das dificuldades que surgiram no trajeto. Obrigada por embarcar comigo e por, de forma tão amorosa, cuidar de mim.

Ao meu pai, Galvão, por sempre acreditar nos meus sonhos e torcer junto comigo.

À minha irmã, Luana, que desde a infância tem sido minha confidente e companheira, e me deu apoio durante mais essa jornada.

Aos meus avós, Lúcia e José, por me ensinarem a perseverança, e por todo o carinho com que sempre acreditaram nos meus sonhos.

Aos familiares, Tia Zanza, primos, e todos os que estiveram presentes neste tempo.

Aos meus amigos, por estarem na torcida por mim! À Marcella, por mais de dez anos de compartilhamentos, alegrias e apoio incondicional. À Rovená, por ser amiga e parceira de trabalho e acadêmica, por sempre me ouvir e incentivar. À Manu e Mayke, amigos que a UFES me trouxe.

Em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cláudia Kawachi-Furlan, pela dedicação de sempre! Por estar presente desde o primeiro projeto de pesquisa e em tantos outros seguintes (e futuros!). Sou muito grata pelo carinho, disponibilidade e por confiar em mim. Sem você não seria possível concluir mais essa etapa!

Aos professores da banca, Prof. Dr. Pedro Witches e Prof.^a Dr.^a Juliana Tonelli, pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e da defesa, com contribuições valiosas para esta pesquisa.

Aos professores da graduação e da pós-graduação, que me inspiraram nessa jornada acadêmica desde o início, em especial, ao Prof. Dr. Daniel Ferraz.

Aos professores e coordenadores de curso que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando seu tempo e valiosas reflexões.

À UFES, pelos últimos seis anos de muito aprendizado.

À CAPES, pelo fomento à esta pesquisa.

RESUMO

A oferta da língua inglesa na Educação Infantil tem se tornado uma realidade em muitos contextos brasileiros, fazendo com que a demanda por formação docente específica neste campo também esteja em foco. O objetivo geral desta pesquisa foi 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. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo. Após pesquisa no site do E-MEC, 108 instituições foram elencadas para fazer parte da pesquisa. Dessas universidades, 89 ofertavam o curso de Letras-Inglês ou Português-Inglês e, entre essas, 84 apresentavam algum documento que permitiu a verificação da presença de disciplinas voltadas à formação docente para esse contexto em expansão. A análise documental resultou em 15 universidades que abordam, por meio da oferta de disciplinas obrigatórias ou eletivas, a formação inicial do professor de inglês para atuar na Educação Infantil. Com o intuito de também investigar as realidades locais, cinco instituições foram convidadas a participar de uma entrevista. A partir dessa combinação de dados, foi possível identificar contribuições significativas para a área, diante das iniciativas implementadas nas 15 universidades. Assim, por meio de reflexões com base em teorias de currículo, transdisciplinaridade, formação de professores e língua inglesa para crianças, almejamos oferecer um panorama nacional e aspectos locais sobre a formação de profissionais para atuarem nessa área. Ademais, as estratégias utilizadas pelas instituições investigadas, como a oferta de disciplinas, a possibilidade de realizar estágio supervisionado nesse segmento, além de projetos de extensão e de pesquisa, apontam para possibilidades de pensar a formação de professores de língua inglesa para crianças como um espaço novo, intimamente relacionado com o contexto local e marcado por reflexões e problematizações. Esperamos que esta pesquisa contribua para fortalecer os estudos na área da formação de professores para o ensino de língua inglesa para crianças.

Palavras-chave: Formação de professores; Currículo; Transdisciplinaridade; Língua Inglesa para Crianças.

ABSTRACT

The offer of the English language in Early Childhood Education has becoming a reality in several Brazilian contexts. For this reason, the demand for specific teacher education for this field is also focused. The aim of this research was to analyze curricular proposals of majors of English Language and Literature in Brazilian Federal and State Universities, focused on the initial education of English teachers to work in Early Childhood Education. It is a qualitative and interpretative study. In this sense, after searching in the E-MEC website, 108 institutions were listed to be a part of this research. From those, 89 offered the major in English or Portuguese-English and, among them, 84 presented some document that allowed the verification of specific curricular subjects focused on teacher education for this expanding context. The documentary survey resulted in 15 universities that approach the initial education of English teachers to work in Early Childhood Education, through curricular subjects that are mandatory or elective. With the goal of also investigating local realities of universities, five institutions were invited to participate in an interview. Therefore, based on the combination of data, it was possible to identify significant contributions to the field, considering the initiatives that were implemented in those 15 universities. Thus, through reflections based on curriculum theories, transdisciplinarity, teacher education and English language for children, we aim to offer a national overview and local aspects around English teacher education for this specific area. Furthermore, the strategies used by several Brazilian universities, such as offering curricular subjects, possibility of doing internship in this field, besides research projects and other initiatives, point out the possibilities of understanding English teacher education to work with children as a new space, closely related to the local context and marked by reflections and problematization. We hope this research contributes to strengthen the studies in the field of English teacher education to work in Early Childhood Education.

Keywords: Teacher education; Curriculum; Transdisciplinarity; English language for children.

LISTA DE SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular
CEI — Centro de Educação Infantil
EI — Educação Infantil
FELICE — Formação de professores e ensino de línguas para crianças
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA — Linguística Aplicada
LAC — Linguística Aplicada Crítica
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE — Língua Estrangeira
LI — Língua Inglesa
LIC — Língua Inglesa para Crianças
PPC — Projeto Pedagógico de Curso
PPI — Projeto Pedagógico Institucional
PPP — Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG — Universidade Estadual de Goiás
UEL — Universidade Estadual de Londrina
UENP — Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFBA — Universidade Federal da Bahia
UFC — Universidade Federal do Ceará
UFCG — Universidade Federal de Campina Grande
UFES — Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais
UFS — Universidade Federal de Sergipe
UFSJ — Universidade Federal de São João Del Rei
UFV — Universidade Federal de Viçosa
UNEMAT — Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESPAR — Universidade Estadual do Paraná
UNIPAMPA — Fundação Universidade Federal do Pampa
UTFPR — Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Pesquisas correlatas da área.....	21
Quadro 2 — Etapas da pesquisa.....	59
Quadro 3 — Detalhamento da geração e análise de dados.....	59
Quadro 4 — Participantes das Entrevistas.....	64
Quadro 5 — Universidades consideradas na pesquisa.....	69
Quadro 6 — Abordagens sobre Educação Infantil nos documentos.....	77
Quadro 7 — Documentos das universidades.....	78
Quadro 8 — Lista de disciplinas optativas.....	102
Quadro 9 — Participantes das entrevistas e seus nomes fictícios.....	105
Quadro 10 — Importância de abordar o contexto da Educação Infantil na perspectiva dos participantes.....	112
Quadro 11 — De que maneira as disciplinas de LIC colaboram para a formação dos graduandos em Letras?.....	114
Quadro 12 – Sugestões e comentários.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Filtros selecionados para pesquisa no website E-MEC.....	60
Figura 2 — Total de instituições no website E-MEC.....	61
Figura 3 — Total de universidades consideradas na análise.....	76
Figura 4 — Ementa de disciplina UFES.....	86
Figura 5 — G5: Disciplinas UFMG.....	89
Figura 6 — Disciplinas obrigatórias que abordam EI.....	101
Figura 7 — Disciplinas optativas que abordam EI.....	103
Figura 8 — Motivos que podem influenciar na abordagem dos currículos de Letras.....	107

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL	13
1.1	MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA.....	13
1.2	BREVE CONTEXTO DA ÁREA.....	16
1.3	PESQUISAS CORRELATAS.....	19
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS	24
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	24
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC) E O PAPEL DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	29
3	LINGUÍSTICA APLICADA, CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3.1	LINGUÍSTICA APLICADA: DOS MÉTODOS DE ENSINO A CRÍTICA E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	39
3.2	TEORIAS DE CURRÍCULO: ABORDAGENS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS.....	46
3.3	O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC.....	50
4	METODOLOGIA	57
4.1	CONTEXTO E NATUREZA DA PESQUISA.....	57
4.2	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E GERAÇÃO DE DADOS....	59
5	ANÁLISE DE DADOS	69
5.1	INFORMAÇÕES GERAIS ACERCA DOS DADOS DOCUMENTAIS	69
5.2	ABORDAGENS ESPECÍFICAS DE CADA UNIVERSIDADE ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS DOCUMENTOS....	78
5.2.1	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	79
5.2.2	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	79
5.2.3	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	81
5.2.4	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	82
5.2.5	Universidade Federal do Ceará (UFC)	83
5.2.6	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	84

5.2.7	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	85
5.2.8	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	87
5.2.9	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	91
5.2.10	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	92
5.2.11	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	94
5.2.12	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT)	97
5.2.13	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	98
5.2.14	Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	99
5.2.15	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	100
5.3	COMO ESSES DOCUMENTOS SE APROXIMAM E SE DISTANCIAM?.....	101
5.4	COMO AS ABORDAGENS EVIDENCIADAS NOS DOCUMENTOS DIALOGAM COM AS PRÁTICAS EVIDENCIADAS NAS ENTREVISTAS?.....	105
5.4.1	O currículo como reflexo da sociedade.....	106
5.4.2	Qual é a formação esperada?.....	112
5.4.3	Formação docente e objetivos do ensino de LIC.....	119
5.4.4	Transdisciplinaridade no currículo.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A - Roteiros das Entrevistas.....	143
	APÊNDICE B - Transcrição das Entrevistas.....	146
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	172
	APÊNDICE D - Total de Universidades (E-MEC).....	174
	ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado CEP - Plataforma Brasil.....	175

1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL

Iniciaremos a trajetória deste texto apresentando as motivações para a pesquisa, seguidas de uma breve contextualização do ensino de língua inglesa para crianças em nosso país, entendendo que o tema será expandido nos capítulos teóricos seguintes. Com o intuito de situar a área de pesquisa, será apresentado também um levantamento das pesquisas previamente realizadas, as quais dialogam com o presente estudo.

1.1 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

As motivações pessoais para a pesquisa estão relacionadas à minha própria experiência. O primeiro contato com o tema foi durante a atuação voluntária em um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, denominado “Línguas e Culturas na Escola”, coordenado e supervisionado por professores do Departamento de Línguas e Letras (DLL-UFES) em parceria com a direção do CEI - Criarte, Centro de Educação Infantil que se localiza dentro da própria universidade. O trabalho com línguas estrangeiras neste Projeto era realizado com crianças de 2 a 5 anos e os professores voluntários eram alunos do curso de Letras-Ingês (ou outro idioma). A partir deste primeiro contato foi possível perceber uma carência na formação inicial de professores para este contexto, visto que, juntamente com os demais atuantes do projeto, notamos a falta de conhecimento metodológico específico acerca dessa faixa etária.

O Projeto de Extensão na Criarte foi minha primeira oportunidade de trabalhar com crianças da Educação Infantil. A atuação no projeto envolvia uma manhã inteira semanalmente, participando da rotina das crianças, em que cerca de 30-40 minutos eram dedicados para momentos que incluíam a língua inglesa, não eram aulas formais, mas intervenções com o objetivo de despertar curiosidade e desenvolver habilidades em inglês. O desenvolvimento do material que seria utilizado era responsabilidade do(s) professor(es) voluntários.

Apresento essa experiência por ter sido um marco na minha vida acadêmica e profissional. Desde o primeiro planejamento feito para o Grupo 4 (crianças de 4 anos de idade), me lembro do sentimento de estranheza e da grande quantidade de dúvidas, não apenas por ser um contexto novo, mas por ser um cenário que eu não tinha preparo algum para atuar. Questionamentos como: que tipo de material posso usar? O que é importante que eles desenvolvam nessa faixa etária? O que eles já sabem? Como melhor organizar as atividades? Como trazer aspectos críticos?

Diante de tantas dúvidas, mas com a certeza de que eu gostava de atuar no projeto, comecei a agir intuitivamente e aplicar o que funcionava posteriormente. Muitas atividades me deixaram realizada com o engajamento das crianças, algumas geraram frustração com a falta de interesse/participação. O que contribuiu muito nesses quase dois anos que estive no projeto foram os momentos de estudos, leituras e compartilhamentos feitos em conjunto com todos os professores voluntários e a coordenadora.

Com o tempo, mais leituras e mais experiências, a atuação se tornou um pouco mais leve e segura. Entretanto, tudo isso me levou a refletir sobre a formação de professores para esse contexto e sobre como poderia ter sido diferente, caso eu tivesse chegado com alguma base no tema antes da prática. Conversando com colegas, descobri que muitos que hoje atuam no ensino de inglês com crianças da Educação Infantil não tiveram acesso a nenhuma disciplina ou menção desse contexto em sua formação inicial na graduação, buscando por caminhos como a segunda graduação (em Pedagogia), a complementação pedagógica ou, ainda, estratégias de formação continuada.

Diante das reflexões acerca do preparo profissional, comecei a me questionar como e se essa área em constante crescimento, o ensino de inglês para crianças, é abordada nos currículos de universidades do país, no que se refere à formação de professores, partindo das inquietações percebidas na minha prática e nos demais professores ao meu redor. Comecei a me questionar se essa formação, marcada pela falta de um conhecimento específico, não poderia ser composta pelo diálogo com diferentes conhecimentos, em busca de uma construção de saberes.

Sendo assim, desenvolvi duas pesquisas: uma de Iniciação Científica e um Trabalho de Conclusão de Curso. Na primeira, realizei um estudo de caso no Projeto de Extensão já mencionado, intitulado “Multiletramentos e Formação de Professores de Inglês para crianças (2 a 4 anos) na contemporaneidade: um estudo de caso”. O envolvimento com a área de formação de professores foi ainda mais aprofundado enquanto me formava como professora e entendia as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

O questionamento principal surgiu diante da suposição de que os cursos de Letras-Inglês, em geral, não preparam profissionais para atuar com esta faixa etária, e a necessidade de investigar se esta premissa era realmente verdadeira, ou, se em alguns lugares do Brasil, isto estava acontecendo de forma diferente. Assim, a segunda pesquisa na área foi desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso (de graduação) e teve como tema “*English Teacher Education and Early Childhood Education: Mapping of Brazilian Federal Universities*”. O objetivo foi fazer um mapeamento das universidades federais brasileiras e como esse tema aparecia em seus Projetos Pedagógicos de Curso.

A partir dos resultados encontrados, entendi que seria necessário aprofundar a investigação, ampliando a quantidade de universidades para incorporar todas as instituições públicas de ensino superior do Brasil (nível federal e estadual) e incluir a voz de pessoas que estão, de alguma forma, ligadas aos currículos dos cursos analisados. Sendo assim, além do levantamento documental, decidimos incluir nesta pesquisa a geração de dados por meio de entrevistas com membros das instituições para conhecer os contextos locais e as estratégias e abordagens utilizadas nesses cenários para lidar com a construção de conhecimentos necessários ao professor que atua na área.

Nos tópicos seguintes apresentaremos um breve contexto do tema, seguido dos objetivos desta pesquisa e de um levantamento acerca das pesquisas já realizadas na área.

1.2 BREVE CONTEXTO DA ÁREA

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe falaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves - Como ensinar

O trecho dessa crônica indica com delicadeza o quanto a criança tem particularidades na sua forma de aprendizagem e de se relacionar com o mundo. Tudo isso não pode ser ignorado quando falamos em um ensino que é voltado para elas, as crianças. A beleza vem junto com complexidade e desafios, que caracterizam a faixa etária, o contexto, a língua, o ensino.

Nesta pesquisa, nosso foco foi direcionado para a Educação Infantil, definida pela LDB como a primeira etapa da educação básica, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A demanda pelo ensino de língua inglesa para crianças aumentou e, por sua vez, a oferta dessas aulas nos anos iniciais de escolarização também cresceu. Muitos motivos (RAJAGOPALAN, 2013) culminaram nessa demanda urgente pelo inglês e nos fatos que a influenciam, bem como no preparo de profissionais. Deve-se considerar, ainda, a conexão entre o neoliberalismo e as visões relacionadas à formação de professores de língua inglesa (FERRAZ, 2019)¹, e a necessidade de ter uma visão crítica do cenário atual.

Tonelli e Pádua (2017) refletem sobre esse contexto e apontam a necessidade de mais estudos na área, visto que se encontra em expansão e é ainda muito nova como campo de pesquisa. Um estudo conduzido por Tanaca (2017) compilou dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE acerca da

¹ Este tema será discutido mais detalhadamente no Capítulo 2 desta Dissertação.

implementação do ensino de inglês para crianças na educação pública brasileira. Os dados coletados pela autora apresentam iniciativas em desenvolvimento em todas as regiões do país, configurando uma “implementação heterogênea” (TANACA, 2017, p. 45). Além de possuir um caráter facultativo, a situação é agravada pela falta de diretrizes, políticas educacionais e formação de professores para atuarem na área. Diante da não obrigatoriedade, há uma ação desordenada de práticas de implementação deste ensino em todo o país, evidenciando uma autonomia dos municípios para a escolha entre ofertar ou não.

A pesquisa de Tanaca (2017) apontou o número de municípios com matrículas em turmas de língua inglesa na Educação Infantil em cada região do Brasil, de acordo com os resultados, os números são: Região Nordeste = 187; Região Sudeste = 24; Região Norte = 53; Região Sul = 17; Região Centro-oeste = 15. Os números apresentados são dados variáveis, devido a uma inconstância política que abrange as decisões municipais neste quesito, mas a partir deles é possível compreender que o ensino de inglês para crianças da Educação Infantil é uma realidade em expansão no Brasil, e emerge a necessidade de pensar a formação dos profissionais que vão atuar neste contexto.

Há uma demanda por formação específica nesta área, visto que se encontra entre a formação linguística (profissionais de Letras) e a formação pedagógica na área de desenvolvimento infantil (profissionais de Pedagogia), o que leva muitos professores a optarem por cursar duas graduações (Pedagogia e Letras-Inglês) para atuarem neste contexto. Tal cenário também contribui para que muitos professores iniciem sua prática sem o suporte metodológico específico para lidar com as crianças e suas particularidades nessa faixa etária (SANTOS, 2011), o que pode resultar em práticas intuitivas por parte dos professores (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2019).

A proposta desta pesquisa é ir além dos limites disciplinares (SCHEIFER, 2013) dos cursos mencionados, em busca de um olhar transdisciplinar sobre o contexto investigado que revele diálogos possíveis e uma nova perspectiva, que não a marcada pela falta. Nos capítulos teóricos aprofundaremos nessa questão sobre formação inicial do professor, refletindo acerca de possibilidades para trilhar caminhos diferentes a partir da Linguística Aplicada.

O presente estudo lança um olhar reflexivo sobre como as instituições públicas de ensino superior, em nível nacional, estão respondendo à necessidade de preparar profissionais para atuarem no ensino de inglês para crianças (0 a 5 anos), levando em consideração que a atuação já está consolidada na prática, e dialoga com os motivos que orientam essa consolidação. Busca-se compreender, a partir dos dados coletados de universidades, como o currículo de formação inicial para atuar na Educação Infantil está sendo pensado. Optamos por focar nas estratégias positivas que vêm sendo utilizadas por diversas universidades do Brasil ao se depararem com a necessidade de preparar professores para a área. Sendo assim, por meio desta investigação, discutimos o que tem sido feito e quais as possibilidades que estas instituições abrem para pensarmos a formação de professores de inglês para crianças.

Foi realizado um levantamento documental das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil para investigar como a formação de professores para a Educação Infantil é abordada nos cursos de Licenciatura em Letras-Inglês. A análise foi feita considerando o Projeto Pedagógico do Curso e as ementas encontradas. A partir destes resultados algumas instituições foram escolhidas, considerando o critério de implementação efetiva da disciplina, e os coordenadores de curso ou professores foram convidados a participar de uma entrevista, a fim de compreender aspectos referentes à formação de professores para o ensino de inglês para crianças no contexto local da instituição.

O objetivo geral desta pesquisa é 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. Como objetivos específicos propomos:

1. Identificar a abordagem dada à Educação Infantil na formação de professores de língua inglesa.
2. Investigar as visões de instituições e os contextos locais relacionados ao tema.

A pesquisa pretende apresentar um panorama, em nível nacional, de todas as instituições públicas de ensino superior e como elas abordam a Educação Infantil na formação de professores de inglês em seus documentos², bem como apresentar uma reflexão acerca de contextos locais que serão abordados durante as entrevistas. A partir dos resultados foi possível refletir sobre o cenário atual da área.

Com base nos objetivos propostos, este estudo apresenta as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as propostas de formação inicial de professores de inglês com foco na Educação Infantil nos cursos de Letras das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil? O que revelam essas propostas?
2. Quais são as visões acerca do tema nos contextos locais das instituições?

Ademais, gostaríamos de acrescentar que esta pesquisa começou no início do ano de 2020, momento em que o mundo passou a vivenciar uma crise sanitária e humanitária em decorrência do novo coronavírus (Sars-Cov-2). A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19 em março de 2020 e as aulas em universidades por todo o país, e no mundo, foram suspensas. As instabilidades e angústias diante de tantas vidas perdidas afetaram todas as áreas, inclusive a pesquisa acadêmica. Por tal motivo, não poderíamos deixar de enfatizar que esta pesquisa foi desenvolvida neste contexto.

Isto posto, apresentaremos, a seguir, as pesquisas correlatas que foram desenvolvidas com foco no ensino, aprendizagem e formação de professores de língua inglesa para crianças, mais especificamente, da Educação Infantil.

1.3 PESQUISAS CORRELATAS

Consideramos relevante observar o percurso que já foi trilhado por outros pesquisadores dentro desta área de pesquisa, por este motivo, apresentamos um panorama do que já foi investigado em Teses e Dissertações em instituições

² Entendemos que todos os materiais de análise apresentam limitações e potencialidades, representando um recorte da realidade disponível. Sendo assim, optamos por analisar documentos, que nos permitem uma visão nacional desta realidade, bem como conduzir entrevistas, para ouvir as vozes locais acerca do tema.

públicas de ensino superior do Brasil. Diante do que tem sido pesquisado na área, a presente investigação se propõe a apresentar um panorama nacional da formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil, a partir dos currículos das universidades, bem como compreender a influência dos contextos locais.

Para elencar as pesquisas correlatas, utilizamos como base um mapeamento feito pelo grupo FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que apresentou o estado da arte das pesquisas acerca de ensino, aprendizagem e/ou aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (TONELLI, PÁDUA, 2017)³. O levantamento realizado pelas autoras aponta a primeira pesquisa realizada em 1987, trazendo um percurso das pesquisas que foram desenvolvidas até 2016, com um total de 106 pesquisas. Para realizar tal levantamento, foi utilizado o Banco de Teses da CAPES, juntamente com a pesquisa nos websites de cada universidade pública do Brasil. Vale acrescentar que foi feita uma opção por acrescentar os dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), devido a relevância dos estudos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LAEL) para o contexto pesquisado. Dos resultados encontrados no levantamento do FELICE, optamos por focar na faixa etária ainda mais específica da Educação Infantil, chegando a um total de 15 pesquisas de 2010 até 2016.

Para complementar, os dados referentes aos anos de 2017 a 2020 foram pesquisados no blog do grupo FELICE, na base de dados de teses e dissertações da Capes e no levantamento feito por Rosa (2020)⁴. O foco foi direcionado para pesquisas acerca do ensino, aprendizagem e formação de professores de língua inglesa para crianças (Educação Infantil). O quantitativo final foi de 24 pesquisas, conforme disposto no quadro 1, a seguir.

³ O texto intitulado “O Estado da Arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil” é o capítulo 1 do livro “Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil” (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017) e apresenta um levantamento das pesquisas desenvolvidas na área.

⁴ Os dados do blog do FELICE foram acessados por meio do link (<https://feliceuel.wordpress.com/>); utilizamos também o banco de teses da CAPES; e o levantamento feito por Rosa (2020), que foi acessado na Dissertação da autora, intitulada “O Ensino de Inglês para a Educação Infantil: A visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino”.

Quadro 1 — Pesquisas correlatas da área

Pesquisas Correlatas: Teses e Dissertações sobre ensino e formação de professores de inglês para crianças (Educação Infantil) no Brasil				
Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor(a)	Instituição
2010	Dissertação	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	Janaina da Silva Forte	UFRGS
	Dissertação	O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso	Juliana Pelluzzi Marchiori	USP
2011	Dissertação	Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças	Bianca Rigamonte Valério Garcia	USP
	Dissertação	Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue	Daniele Gazzotti	PUC - SP
2013	Dissertação	Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do 'quanto mais cedo, melhor?	Alan Febraio Parma	Unicamp
2014	Dissertação	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	UFRGS
	Dissertação	Aquisição/ aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciado de inglês por crianças de 3 a 5 anos	Amanda de Oliveira Silva	UNESP
	Dissertação	Formação crítica docente: uma experiência com 6 professoras de inglês de educação infantil e 1ª. fase do ensino fundamental	Flaviane Montes Miranda Lemes	UFG
	Dissertação	Alinhamentos para formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças	Gabriele Cristina Piato	UNB
2015	Dissertação	Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil	Samanta Malta Pereira da Silva	PUC – SP
	Dissertação	Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças	Paula Basto Levay	UFRPE
2016	Dissertação	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
	Dissertação	Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático 'Cookie and friends starter'	Deize Suzumura	UEL
	Dissertação	O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças	Lívia de Souza Padua	UEL
	Dissertação	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	USP

	Dissertação	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	PUC –SP
2017	Tese	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	USP
	Tese	Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global	Jozélia Jane Corrente Tanaca	UEL
2018	Dissertação	Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico	Raquel Franciscatti dos Reis	UEL
	Dissertação	Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa	Camila Andrade Chagas Vieira	UFS
2019	Dissertação	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	UFES
	Dissertação	Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo	Suzana Longo da Cruz	UESB
	Dissertação	O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural	Dayane Rita de Souza Cirino	UTFPR
2020	Dissertação	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	UFES

Fonte: elaborado pela autora

No quadro 1, foram apresentados os 24 trabalhos desenvolvidos na área de ensino, aprendizagem e formação de professores de língua inglesa para a Educação Infantil, no período entre 2010 e 2020. Destes trabalhos, sete aprofundam na formação de professores para esse contexto, sendo ou não o foco principal da pesquisa: Lemes (2014), Piato (2014), Oliveira (2016), Pereira (2016), Tanaca (2017), Malta (2019) e Rosa (2020).

A formação de professores para o contexto investigado é um tema relevante visto que os professores procuram meios para atuar nesse cenário diante das dificuldades que ele apresenta, indicando que há uma preocupação com a formação

inicial e continuada desses profissionais (TONELLI; PÁDUA, 2017). Sendo assim, a formação de professores para o ensino de língua inglesa para crianças demanda mais investigações e propostas “que possam contribuir especialmente com os cursos de formação inicial de professores indicando caminhos para a formação deste profissional” (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 33).

Neste sentido, a presente pesquisa visou aprofundar os estudos e conhecimentos acerca do contexto nacional da formação de professores de inglês para a Educação Infantil, refletindo acerca do currículo da formação inicial em universidades brasileiras. Ademais, o contexto local também foi investigado por meio de entrevistas direcionadas.

Sendo assim, no próximo capítulo apresentaremos aspectos teóricos sobre a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças, abordando a formação docente sob a ótica da educação linguística, a formação de professores de língua inglesa para crianças (LIC) e o papel da Linguística Aplicada neste contexto. Em continuidade com os aspectos teóricos, o capítulo 3 traz reflexões acerca da Linguística Aplicada, o currículo dos cursos de Letras-Inglês e a formação específica do professor de língua inglesa para atuar na Educação Infantil. Em sequência, o capítulo 4 traz o percurso metodológico, descrevendo os procedimentos para coleta, geração e análise de dados. Por fim, o capítulo 5 apresenta a análise dos dados coletados e gerados para esta pesquisa, apontando reflexões possíveis a partir deles. Encerramos o estudo tecendo considerações finais sobre o tema investigado. Vale ressaltar que reconhecemos aqui as incoerências de abordar a transdisciplinaridade dentro de uma perspectiva clássica de organização do trabalho acadêmico, em capítulos ordenados. Entendemos que justifica-se a necessidade de manter as “caixas” e tentar transitar dentro desses limites mesmo ao tentar propor uma nova perspectiva.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS⁵ PARA CRIANÇAS

O termo 'formação de professores' vem sendo utilizado de forma ampla, mas é necessário pensar nos aspectos que o englobam e o que de fato ele seria. O presente capítulo propõe uma reflexão sobre a formação docente nos dias de hoje e os diferentes conceitos e concepções ligados ao termo. Posteriormente, aprofundaremos a discussão na área da formação de professores para atuarem no ensino de línguas estrangeiras (LE), em especial da língua inglesa (LI), à luz da Linguística Aplicada. Abordaremos, ainda, aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas ou educação linguística, e a formação inicial do professor, principalmente no que se refere ao contexto de atuação da Educação Infantil. Desta forma, faremos um caminho teórico-reflexivo para alcançar o tema principal da presente pesquisa, que é o preparo de profissionais para atuarem no ensino de língua inglesa para crianças (LIC).

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Os significados em torno da formação docente apresentam diversas abordagens e entendimentos. De acordo com o dicionário etimológico “‘Formar’ de *formare* significa ‘dar forma’, ‘modelar’” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Entretanto, a dinâmica da formação de professores é muito mais complexa e esbarra no questionamento do que seria ‘dar forma’ a um professor. Ferraz (2018) problematiza esse termo apontando que

Em relação ao termo (nomeação) formação, podemos afirmar que se trata de um conceito complexo, uma vez que enseja a ideia e a prática hierarquizante de que “o formador de professores ‘forma’ o futuro professor”. Assim, devemos, antes de tudo, perceber como entendemos o termo formação. Em muitos contextos no Brasil, formação significa alinhar-se com os moldes da educação tradicional: o professor é quem sabe, e o

⁵ Não compreendemos esse termo como algo, de fato, estrangeiro ou estranho ao aluno. Estamos de acordo com a visão de língua como adicional e como algo que faz parte do ser humano ao invés de algo estranho a ele. Entretanto, por conta das denominações da área, mantemos o termo já consolidado “língua estrangeira”, também por ser a preferência de alguns autores considerados neste trabalho.

aluno é quem aprende. Os currículos, as práticas pedagógicas e as avaliações são determinados pelos professores, nunca negociados ou discutidos com os alunos. (2018, p. 109)

Na dinâmica da formação docente, se compreendermos o professor como quem sabe e o aluno como quem aprende, temos a ideia de uma transmissão de conteúdos que é equivocada e amplamente criticada, além de presumir dois lados dicotômicos na relação de ensino e aprendizagem. Paulo Freire (2011) corrobora essa crítica ao apontar que o primeiro saber necessário à formação docente é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 33). Dessa forma, é preciso ter uma visão crítica acerca do termo, de modo que permita a relação de diálogo e construção no âmbito da formação de professores, sem ser vista como algo mecânico.

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2012) defende uma perspectiva *post-transmission* (*pós-transmissão*), que vai além dos modelos de ‘transmissão’ de conhecimentos entre o professor-formador e seu alunos, futuros professores.

A perspectiva da pós-transmissão (*post transmission*) busca reestruturar a preparação de professores para transcender as limitações dos modelos de transmissão. Para tal, espera-se que os professores desempenhem o papel de profissionais reflexivos que pensam profundamente nos princípios, práticas e processos do ensino em sala de aula, e trazem para suas práticas um nível considerável de criatividade, artisticidade, e sensibilidade ao contexto. Mirando ainda mais longe, a perspectiva da pós-transmissão espera que os professores desempenhem o papel de intelectuais transformadores que buscam não apenas o progresso acadêmico mas também a transformação pessoal, para eles mesmos e para seus alunos. Isso pressupõe que a formação de professores precisa estar atenta a fatores históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais mais amplos, que impactam no ensino (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9, tradução nossa)⁶.

Dessa forma, para além de uma dinâmica de ‘transmissão’ podemos compreender a formação de professores como algo muito mais amplo, e a importância em torno de

⁶ Texto original: The post-transmission perspective seeks to restructure teacher preparation so that it transcends the limitations of transmission models. In doing so, it expects teachers to play the role of reflective practitioners who deeply think about the principles, practices and processes of classroom instruction and bring to their task a considerable degree of creativity, artistry, and context sensitivity. Aiming even further, the post-transmission perspective anticipates teachers to play the role of transformative intellectuals who strive not only for academic advancement but also for personal transformation, both for themselves and for their learners. What it entails is that teacher education needs to pay attention to broader historical, political, social, cultural, and educational factors that impact on teaching.

“formar um professor crítico-reflexivo, bem como investigar sua formação” (MILLER, 2013, p. 103). Essa investigação nos leva a compreender os cenários da formação de professores nos dias de hoje, ampliando os entendimentos acerca do tema. Diante das transformações na sociedade e no próprio ensino e aprendizagem, é importante destacar que “conceitos atrelados ao ‘eu, professor, ensino’ e o ‘você, aluno, aprende’ parecem já não dar mais conta dessas transformações” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018, p. 16). Nesse sentido, o próprio termo ‘ensino e aprendizagem’ tem sido expandido por muitos autores, sendo compreendido na perspectiva da educação linguística (FERRAZ, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2019; CAVALCANTI, 2013), na qual educar, no contexto do ensino de línguas, significa revisitar a própria ideia de ensinar (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018).

O afastamento dessa visão de transmissão de conhecimento também abre caminhos para uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem (MILLER, 2013), que considera as características e particularidades de cada contexto. O termo ‘intelectual transformador’, cunhado por Giroux (1997), apresenta novas visões para a figura do professor, e para sua formação:

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, p. 162)

É pertinente observar como o autor se refere à ‘educação de professores’, um termo que apresenta relação com a formação de professores, mas parece conectar esses sentidos mais amplos à figura do professor e seu processo educativo. Menezes de Souza (2019) complementa a essa figura a ideia de ‘professor protagonista’, que é um professor “capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer” (2019, p. 255).

Tendo em mente a importância do contexto, dentro do amplo leque da formação de professores em diversas Licenciaturas e áreas do conhecimento, direcionamos o

olhar ao professor de línguas estrangeiras e os caminhos percorridos na área de educação linguística em línguas estrangeiras, bem como a forma como esses caminhos são atravessados por transdisciplinaridades.

De acordo com Ferraz (2018), no contexto das línguas estrangeiras, e especificamente da língua inglesa, educar significa “pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas, significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abraçar” (2018, p. 107) e também fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade. Neste sentido, é importante conhecermos as práticas pedagógicas e o caminho trilhado pelo ensino de línguas.

Leffa (2012) apresenta um panorama do ensino de línguas que tem início em um momento ‘pré-método’, onde a aprendizagem acontecia desvinculada do ensino, sem um método específico. A chegada do método trouxe “prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo” (LEFFA, 2012, p. 391), e o autor entende como característica do pós-método a capacidade de subversão do professor, que passa a atuar com base em sua experiência e intuição, de forma contextualizada e localizada. A noção de treinamento passa, então, a caminhar em direção às noções de educação, formação e desenvolvimento profissional (MILLER, 2013).

Essa transição entre método e pós-método também é abordada por Kumaravadivelu (2012). De acordo com o autor, esses modelos de transmissão característicos do método apontam para as limitações do próprio conceito de método, que sustentaria uma visão dicotômica entre teoria e prática. Complementando esta ideia, Lacerda (2019) aponta que “muitas vezes a formação inicial se limita em apenas absorver teorias e não se preocupa em avançar com a problematização e articulação entre teoria e prática” (2019, p. 39). Esta articulação é essencial para quebrar as barreiras entre os conceitos e começar a enxergá-los como complementares e atuando em conjunto. Em muitos casos, como ocorre com o ensino de inglês para crianças, a prática acontece mas a teoria é que ‘está em falta’ na formação do professor, levando novamente a esta falta de articulação. É necessário que a prática experimentada pelo professor seja conectada com a teoria aprendida (tanto em formação inicial, como continuada).

Kumaravadivelu (2012) acrescenta, ainda, que os métodos para ensino de línguas são baseados em conceitos idealizados para contextos também idealizados. O que o autor aponta como a ‘condição pós-método’ seria a “busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10). Essa alternativa está fortemente relacionada com a autonomia do professor e a ausência de uma resposta (um método) genérica, com foco em várias diferentes abordagens para contextos diferentes, exigindo uma abordagem reflexiva do professor em relação à sua própria prática.

Nesse sentido, como aponta Cavalcanti (2013), pensar em abordagens e contextos, bem como na própria prática do professor, é compreender que uma educação linguística na formação do professor de línguas vai “além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino” (CAVALCANTI, 2013, p. 212). A autora sugere uma visão ampliada de educação linguística, que exige muito mais do que a ‘simples’ educação de conteúdo linguístico, e acrescenta que além de linguística a formação deve ser “sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Entendemos que é importante esse olhar ampliado acerca da formação de professores de línguas, para não correr o risco de encará-la como algo estanque e mecânico, mas como algo flexível que pode se moldar conforme a necessidade. Admitir que a educação linguística neste contexto possa ser transdisciplinar é trazer para o diálogo contribuições importantes de diferentes áreas do conhecimento como exemplifica Ferraz (2018) ao trazer as transdisciplinares possíveis à educação linguística em LI, considerando áreas como a Linguística, Educação, Sociologia, Estudos culturais e Filosofia da Linguagem.

Essa visão de educação linguística ampliada permite interfaces com outros campos de estudo e até mesmo outras áreas de conhecimento (CAVALCANTI, 2013). Este é o ponto em que vamos aprofundar no próximo tópico. O foco da presente pesquisa é a formação de professores para atuar no ensino de Língua Inglesa para crianças, especificamente na Educação Infantil. Para pensar nessa formação específica é preciso convidar ao diálogo o curso de Licenciatura em Pedagogia, e entender que

ela já está implicitamente incluída nesta área. O preparo do professor para este contexto atravessa aspectos linguísticos e aspectos teórico-metodológicos sobre a Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos), devendo transcender esses dois cursos e quebrar as barreiras em busca de uma maior compreensão sobre o cenário atual.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (LIC) E O PAPEL DA LINGUÍSTICA APLICADA

A formação de professores é uma área em crescimento dentro das pesquisas em Linguística Aplicada (LA). De acordo com Celani (1992, p. 21-22), a LA está empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, sendo uma dimensão dinâmica, “versátil por natureza, capaz de se redefinir a cada problema novo com que se defronta”. Moita Lopes (2013, p. 19) acrescenta que a Linguística Aplicada é influenciada pela globalização na “modernidade recente” e que os professores também devem ser compreendidos na pesquisa como produtores/produtos da modernidade.

Segundo Miller (2013), a pesquisa na área de formação de professores à luz da LA se justifica por sua contribuição em questões de transformação social, ética e de identidade dos agentes envolvidos em processos de formação de professores. A transformação social na educação está ligada à preocupação em formar um professor crítico-reflexivo e investigar sua formação (MILLER, 2013). Essa investigação, entretanto, não objetiva encontrar soluções explícitas, como aponta a autora:

Esses novos caminhos paradigmáticos, com características explicitamente participativas e inclusivas, podem ser mais bem percorridos por aqueles para quem os resultados de pesquisas em formação de professores inseridos na área de LA deixaram de ser entendidos como ‘resolução’ de problemas identificados em práticas sociais (não somente profissionais) e estão sendo ressignificados como ‘entendimentos’ emergentes em vivências do dia a dia integradas a processos de reflexão investigativa” (MILLER, 2013, p. 111)

O foco em torno de “entendimentos” do contexto pesquisado busca compreender aquela realidade. Esta forma de problematização valoriza as simultaneidades,

passando a focar em contextos e interações ao invés das relações entre as disciplinas fixas e campos de estudo (SCHEIFER, 2013).

Para investigar os aspectos em torno da formação de professores de inglês para a Educação Infantil é preciso considerar que há uma demanda cada vez mais urgente que exige que a aprendizagem aconteça mais cedo. Uma das visões acerca da língua inglesa é sua “utilidade” para o mercado de trabalho. Neste sentido, Ferraz (2019) aponta a conexão entre o neoliberalismo e as visões acerca da formação de professores:

Ferraz (2015a) argumenta que, no caso da educação linguística no Brasil, o neoliberalismo e a educação são colocados juntos para gerar eficácia (e.g. ensino e aprendizagem focados em atingir altos níveis linguísticos, como a pronúncia igual a de nativos), competitividade/concorrência (e.g. saber Inglês significa conseguir empregos melhores), e instrumentalidade (e.g. aprender as quatro habilidades para comunicar-se de forma eficaz, independentemente do contexto em que a língua está sendo ensinada ou aprendida). (FERRAZ, 2019, p. 185, tradução nossa)⁷

O critério da competitividade é uma das razões pelas quais a língua inglesa possui uma demanda tão urgente nas escolas. Essa urgência pressiona para que a aprendizagem aconteça cada vez mais cedo, portanto, alcançando a Educação Infantil, o que reforça as necessidades do mercado de trabalho por profissionais qualificados. Rajagopalan (2013) aponta que, com os avanços no mercado e na economia do Brasil, ficou clara a falta de mão de obra qualificada e o foco foi direcionado para a “qualificação” desses profissionais. O ensino e aprendizagem de inglês é entendido como uma das formas de “qualificar” esse profissional, entretanto, é preciso discutir as consequências de atribuir esse papel para o ensino de inglês. Outro fator que influencia no ensino de inglês são as próprias políticas linguísticas vigentes no país:

O ensino de línguas, sejam elas línguas maternas ou estrangeiras, constituiu-se desde sempre como parte integral da política linguística (no sentido de language policy) posta em prática no país em pauta (...) a política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes

⁷ Texto original: Ferraz (2015a) argues that in the case of language education in Brazil, neoliberalism and education have been put together to evoke effectiveness (e.g teaching and learning focused on achieving higher linguistic levels, such as native-like pronunciation), competitiveness (e.g. knowing English means getting better jobs), and instrumentally (e.g. learning the four abilities in order to communicate effectively, regardless of the context the language has been taught and learned).

sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 144-145)

Na legislação vigente no Brasil está estabelecido, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, art. 26, §5º, que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 1996). Pode-se perceber que a lei não menciona a Educação Infantil, entretanto, a prática docente já está consolidada neste contexto e essa expansão vem acontecendo de forma aleatória no cenário educacional brasileiro (LIMA; KAWACHI, 2015).

Apesar de não obrigatória e oficial, a inclusão da língua inglesa nos anos iniciais fez com que esta passasse a ser considerada uma habilidade básica, essa visão cria uma noção de sucesso/fracasso que pode ser responsável pela exclusão de alunos que não se “enquadrem” no perfil de sucesso (GRADDOL, 2006). As escolas estão atualizando seu currículo para incluir a língua inglesa o quanto antes, focadas nessa ideia de necessidade em torno da língua. Contudo, é importante ter uma visão crítica sobre essa posição, visto que cria uma pressão em torno de alunos e professores, além de ressaltar uma visão de língua como produto. Borelli e Pessoa (2011, p. 25) acrescentam que, para agir criticamente “o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”. Dentre essas forças externas, a própria instituição escolar é citada, bem como os interesses políticos diversos, e podemos acrescentar, no caso do ensino de línguas, as demandas do mercado de trabalho, as políticas linguísticas e a própria visão de utilidade da língua, além de vários mitos acerca do ensino de inglês.

Dentro da proposta de uma visão mais crítica, Menezes de Souza (2019) aponta a importância de apresentar para a criança uma sensibilidade linguística, em contramão com as necessidades neoliberais. A formação de professores e o papel do professor estariam relacionados a “mostrar para a criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253). Essas formas diferentes se relacionam não apenas a vocabulário e conteúdos, mas inclui conceituação de tempo, uso do corpo

com gestos, aspectos culturais e etc., incentivando a apreciação das diferenças. O autor evidencia que o papel do professor neste contexto é criar condições para a criança aprender a língua, criando oportunidades de aprendizagem com ferramentas diferentes, permitindo que a criança também capte de formas diferentes, construindo sentidos de formas diversas. Isso torna ainda mais relevante a formação do profissional que vai atuar neste contexto, lidando com formas diferentes de construção de aprendizagem e faixas etárias com diferentes características.

É importante que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre a educação crítica para que tenha consciência de aspectos relacionados a poder, identidade, cultura e as diversas possibilidades em sala de aula. Essa criticidade é essencial no ensino de LIC, que envolve o desenvolvimento integral da criança. Nesta perspectiva, Tonelli e Moreno (2016) apresentam alguns pontos muito relevantes para o ensino de LIC.

Contemplar o desenvolvimento integral do aluno significa estimular seu crescimento linguístico, cognitivo, físico, emocional e sociocultural (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), ou seja, abarcar as múltiplas facetas que envolvem o progresso da vida infantil para a vida adulta. Nelas estão imbricadas práticas que envolvam o uso e repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros (TONELLI; MORENO, 2016, p. 94)

Se torna cada vez mais evidente a necessidade de uma formação que agregue também esses aspectos relacionados a particularidades da faixa etária, e não apenas fatores linguísticos, a fim de que o professor possa contribuir com o desenvolvimento da criança numa etapa tão importante de sua vida. Sabemos que, muitas vezes, os professores são inseridos no contexto da Educação Infantil sem o preparo para lidar com essas situações específicas relacionadas ao ensino de crianças, o que remete, novamente, à reflexão acerca de teoria/prática, já abordada anteriormente. Neste sentido, Darling-Hammond (2006) aponta que:

Um dos dilemas perenes da formação de professores é como integrar o conhecimento baseado em teoria, que tem sido tradicionalmente ensinado

nas salas de aula de universidades, com o conhecimento baseado em experiência, que tradicionalmente está localizado na prática dos professores e nas realidades de sala de aula e escolas (DARLING-HAMMOND, 2006, p. 8)⁸

Diante deste contexto, faz-se cada vez mais necessário conciliar esses sentidos de teoria e prática em busca de alternativas para a formação do professor de LIC. O tema da formação de professores para atuarem na Educação Infantil é recente, mas tem sido abordado em diversas pesquisas, e o volume de trabalhos identificados aponta que o ensino já é uma realidade na educação básica, inclusive nas séries iniciais de escolarização (TONELLI; PÁDUA, 2017). Essa realidade em crescimento confere urgência às pesquisas que abordam ensino, aprendizagem e formação de professores para atuar neste cenário (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Após desenvolverem o estado da arte de pesquisas na área, as autoras acrescentam que a realidade atual “requer sustentação teórica que auxilie o professor em suas práticas docentes” (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 30). A sustentação teórica sugerida é o que fornece a base para a prática docente. Esta base faz parte da formação inicial de professores e deve ser incentivada dentro das universidades. Entretanto, o currículo das universidades é pautado, em geral, na legislação vigente, onde não há exigência formal para o preparo de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil (MALTA, 2019). Sendo assim, a alternativa para o professor que procura atuar nessa área muitas vezes é “se colocar como um aprendiz-docente-autônomo, que, de maneira intuitiva e experimental, conjuga a teoria aprendida durante a graduação ao contexto no qual está inserido” (MALTA, 2019, p. 38). Isso ocorre quando o professor precisa atuar em uma área não contemplada na sua formação inicial.

Salientamos, aqui, que o uso do termo “formação inicial” é feito de forma didática, mas concordamos com Freire e Leffa (2013) que o eixo de temporalidade vinculado a essa terminologia não corresponde ao que de fato ocorre em contextos de formação de professores, visto que o termo “baseia-se em uma sequência temporal que, linearmente, distingue e separa a preparação para a prática e o exercício

⁸ Texto Original: One of the perennial dilemmas of teacher education is how to integrate theoretically based knowledge that has traditionally been taught in university classrooms with the experience-based knowledge that has traditionally been located in the practice of teachers and the realities of classrooms and schools.

efetivo da profissão, com etapas estanques, identificáveis” (FREIRE; LEFFA; 2013, p. 64)

A necessidade de investigar como os cursos de Licenciatura em Letras-Inglês estão preparando profissionais para a Educação Infantil é justificada devido a uma demanda corrente no cenário atual. É imprescindível investigar se os cursos estão considerando esse contexto e como é a abordagem proposta. Lima e Kawachi (2015) apontam que a formação inicial carece de adequações e, corroborando esta visão, Santos e Benedetti (2009) acrescentam que uma opção promissora seria a inclusão de disciplina(s) relacionadas com esta área específica, dentro da graduação em Letras. Esta alternativa implica a criação de políticas para regulamentar a oferta e garantir o preparo profissional, incluindo a preocupação com o professor e com seus alunos (SANTOS; BENEDETTI; 2009).

Com relação ao preparo profissional, Merlo (2018) aponta a formação docente como elemento crucial para promover as mudanças necessárias no ensino de línguas estrangeiras para crianças. Acerca do perfil do professor de LIC, Tonelli e Cristovão (2010) elencam algumas características:

[...] entendemos 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)

Devemos relacionar essas características com a realidade dos cursos de formação de professores. No cenário atual, o profissional formado em Licenciatura em Letras-Inglês está preparado para atuar nas áreas de Português (licenciaturas duplas), Inglês e as respectivas literaturas. Como regra geral, não há disciplinas focadas na qualificação de professores para a Educação Infantil (ou anos iniciais do ensino fundamental), o foco é o ensino fundamental e médio. Conseqüentemente, o

professor carece de enfoque metodológico específico para lidar com crianças e com as particularidades do ensino-aprendizagem⁹ nesta faixa etária (SANTOS, 2011).

Esta carência gerada no professor também pode ser entendida como consequência de um sistema fixo de organização de disciplinas, que muitas vezes não permite que temas pertinentes sejam incluídos. Kleiman (2013) discute este contexto e aponta que:

No que tange à formação universitária, a abertura epistemológica nos programas de graduação enfrenta enormes dificuldades devido a estruturas inflexíveis, hierarquizadas (em institutos ou faculdades, departamentos) com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis (KLEIMAN, 2013, p. 56)

Esta realidade faz com que a formação de professores de língua inglesa para atuarem na Educação Infantil seja um tema localizado entre o curso de Letras-Inglês (no que concerne à formação linguística) e o curso de Pedagogia (no que concerne ao enfoque teórico-metodológico para atuar na faixa etária da Educação Infantil). Essa 'lacuna' é pensada por Tonelli e Cristovão (2010) como "um fator de investigação a ser expandido nas pesquisas em Linguística Aplicada (LA)" (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 67). As autoras já apontavam, há mais de dez anos atrás, a necessidade de explorar este tema e a importância dele dentro da LA. Acreditamos que as pesquisas em LA podem contribuir para, talvez, fornecer um novo olhar sobre essa 'lacuna', de modo a quebrar as fronteiras entre disciplinas e compreender o contexto de forma interligada.

Porém, ainda observamos que há uma dicotomia de perfis entre a formação do professor de inglês e a formação em Pedagogia, conforme aponta Rosa (2020):

Desta forma, temos os seguintes perfis de profissionais ao fim da graduação em Letras e em Pedagogia: profissionais formados em Letras Inglês com o conhecimento linguístico necessário para atuar em sala de aula e, possivelmente, sem conhecimento teórico-metodológico sobre a

⁹ Conforme discorrido anteriormente, entendemos o ensino-aprendizagem na perspectiva da educação linguística, termo adotado por diversos autores (CAVALCANTI, 2013; FERRAZ, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2019; FERRAZ, KAWACHI-FURLAN, 2018; MERLO, 2018). Entretanto, o termo "ensino-aprendizagem" aparece em textos de autores (SANTOS, 2011; ROCHA, 2009; PÁDUA, 2016; SANTOS, 2016) e documentos que fizeram parte desta pesquisa, razão pela qual optamos por manter o termo nesse casos.

educação para crianças, e profissionais formados em Pedagogia com o conhecimento sobre o desenvolvimento e processo de aprendizagem infantil, mas provavelmente sem formação em línguas estrangeiras (ROSA, 2020, p. 50),

Esta situação faz com que muitos professores de inglês que tenham o interesse/necessidade de atuar na área sejam levados a cursar uma segunda graduação (Pedagogia), não apenas para adquirir os conhecimentos relevantes acerca dessa faixa etária, mas também como uma exigência das escolas.

A oferta de vagas para professores de língua inglesa ocorre principalmente em escolas privadas, apesar de estarem em ascensão também no contexto da escola pública, como mostra a pesquisa de Tanaca (2017). Os dados apresentados pela autora mostram a quantidade de municípios que ofertam língua inglesa na Educação Infantil em todo o Brasil, enfatizando a implementação heterogênea deste ensino. Este levantamento da oferta nacional do ensino de LIC também nos aponta a urgência de preparar o profissional para atuar neste cenário.

As ofertas, principalmente as privadas, muitas vezes acontecem em cenários bilíngues, entretanto, profissionais da área de Letras não podem assumir o cargo pois “apenas educadores habilitados em Pedagogia - que não contam com formação em língua inglesa em seus cursos de graduação - podem operar nesse setor” (MALTA, 2019, p. 42). Dessa forma, o profissional graduado em Letras pode assumir como professor assistente, mas não como professor regente, o que leva muitos a optarem por cursar uma nova graduação, em Pedagogia.

Entretanto, compreendemos a formação do professor de LIC como algo possível de dialogar com essas duas áreas e, por meio da Linguística Aplicada, é possível transpor as barreiras disciplinares para compreender o contexto estudado como algo único, complexo, e transdisciplinar. Tonelli e Cristovão (2010) corroboram este pensamento ao defenderem uma formação global e plural do profissional de inglês, de forma que a formação contribua para que também possa atuar neste contexto. Uma visão plural permite que o ensino de inglês e o ensino para crianças não seja visto como duas coisas separadas, mas ambas dentro do cenário do ensino de LIC,

a formação linguística e a formação pedagógica podem (e devem) dialogar neste contexto, diluindo as barreiras existentes.

Dessa forma, a presente pesquisa procura estabelecer relações com essas duas áreas, mostrando as estratégias utilizadas por instituições de ensino superior no Brasil, e como essas estratégias dialogam com a Linguística Aplicada Transdisciplinar. Kleiman (2013) aponta alguns desafios enfrentados no contexto universitário, no que tange às disciplinas curriculares e suas rígidas fronteiras, gerando fortalezas epistemológicas.

Essas fronteiras decorrem de políticas e práticas relacionadas com a formação inicial de professores que “têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem de movimentos socioculturais e históricos na atualidade” (GATTI, 2013, p. 64). Profundas mudanças foram evidenciadas na sociedade, e ainda nos encontramos presos em modelos limitadores como as fronteiras disciplinares.

O desafio consiste em começar a transpor essas fortalezas epistemológicas, fazendo comunicações reais e contextualizadas entre as disciplinas. De acordo com Scheiffer (2013), a flexibilização dos currículos permitiria

[...] disciplinas com endereços departamentais diversos, porém com objetos de estudo equivalentes ou sobrepostos, de modo que sejam viabilizadas possibilidades concretas para que a lógica de pensamento de uns possa ser dialogicamente operada a partir da lógica de pensamento de outros (SCHEIFFER, 2013, p. 935)

Aprofundaremos nessa discussão acerca de aspectos curriculares no próximo capítulo, mas acrescentamos que esta pesquisa pretende compreender como essas lógicas de pensamento acerca do tema da formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil estão sendo construídas.

Sem a pretensão de esgotar o tema complexo da formação de professores, nos alinhamos à Ferraz (2018) ao apresentar o diálogo da formação crítica de educadores linguísticos com as transdisciplinaridades, explicitando ‘formações’ que vão além das tradicionais pautadas em matrizes curriculares e disciplinas:

O caminho que desejo trilhar para discutir a formação crítica de educadores linguísticos vai ao encontro da (urgência das) transdisciplinaridades, pois penso que, para além da formação institucionalizada nos cursos de Letras, é possível incentivarmos e fomentarmos formações outras, complementares e desafiadoras, que certamente questionam uma formação tradicional existente nas microrrelações (por exemplo, as grades curriculares dos cursos de Letras), mas que também é imposta de cima, das macrorrelações (políticas educacionais, documentos oficiais). (FERRAZ, 2018, p. 110)

Sabemos que essas macrorrelações orientam a forma como são organizados os currículos de universidades e cursos de formação em todo o país, entretanto, buscamos dentro das microrrelações compreender como as universidades estão lidando com o contexto atual da formação de professores de LIC, de forma localizada. Acreditamos que tal investigação é relevante para compreender o cenário e as estratégias adotadas em diversas universidades brasileiras.

Para esta reflexão, vamos dar continuidade aos aspectos teóricos responsáveis por embasar nossa análise. No próximo capítulo o foco será na Linguística Aplicada e suas muitas facetas na atualidade (Linguística Aplicada Crítica, Linguística Aplicada Transdisciplinar, entre outras). Aprofundaremos também nas questões citadas acima acerca das teorias de currículo, pautados em teóricos e pesquisadores da Educação, a fim de compreender a organização curricular e a analisar os currículos específicos que são trazidos nesta pesquisa.

3 LINGUÍSTICA APLICADA, CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, traçamos um panorama do avanço da Linguística Aplicada (LA) como campo de pesquisa, desde o foco em métodos de ensino até a consolidação da Linguística Aplicada Crítica e Linguística Aplicada Transdisciplinar, trazendo pesquisas com temas sociais e mergulhando em diversas áreas do conhecimento. Como forma de defender esta transdisciplinaridade que não pode mais ser dissociada da LA, traremos reflexões pautadas em teorias de currículo, aprofundando na área da Educação. O objetivo dessas reflexões é compreender os currículos específicos que estão sendo analisados nesta pesquisa, sendo eles, os currículos de cursos de Letras-Inglês no que diz respeito à abordagem dada à formação de professores para a Educação Infantil. A análise será feita com base nos Projetos Pedagógicos de Curso, ementas das disciplinas e outros documentos oficiais disponibilizados no website de cada universidade, dessa forma, buscamos subsídios para conduzir esta análise dentro da LA e das teorias de currículo.

3.1 LINGUÍSTICA APLICADA: DOS MÉTODOS DE ENSINO À CRÍTICA E TRANSDISCIPLINARIDADE

A LA como área de estudo começa a se desenvolver nos anos 1940, com o interesse em desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2009). O enfoque da área era o ensino e aprendizagem de línguas, e até hoje permanece como um dos maiores alicerces. Em seu início, era vista como uma “aplicação” da Linguística e, como o próprio nome sugere, essa aplicação implicaria em uma dependência à Linguística, que seria usada de forma aplicada à descrição de línguas ou ao ensino de línguas (MOITA LOPES, 2009). Dessa forma, a LA estava direcionada ao uso da Linguística para resolução de problemas relacionados à linguagem. Com o passar do tempo, a pesquisa em LA passou a ser entendida como mais complexa do que um mero

exercício de aplicação de teorias (CAVALCANTI, 1986), e os temas deixam de se limitar às teorias linguísticas e/ou ensino de línguas.

Nesse sentido, Paiva (2005) aponta que a resolução de problemas não seria mais o foco, e sim uma tentativa de entender os problemas de linguagem e propor soluções, que são sempre temporárias. Essa visão aponta a linguagem como prática social, e a LA como forma de nos conscientizarmos dos problemas envolvidos nessa prática, e nos localizarmos mais próximos dos usuários da língua, e das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Como resquício de um período de Guerra Fria em que o inglês assumia um papel chave diante da globalização, a LA adquiriu uma função colonizadora, em que o foco era direcionado para métodos de ensino de Inglês, atendendo a interesses mercantilistas (MOITA LOPES, 2013). Essa função deve ser reconhecida, mas é muito importante que seja questionada nos tempos atuais, em que a LA começa a abraçar cada vez mais seu papel social, interagindo de forma híbrida e ajustando-se à complexidade do cotidiano.

Assim, alcançamos o que Moita Lopes define como LA Indisciplinar, por não estar conectada a nenhuma disciplina ou conhecimento específico:

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis [...] Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando. (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

Essa característica transdisciplinar faz com que haja respeito a outras formas de pensar e de conhecer os fenômenos da linguagem como prática social, conforme aponta Paiva (2005). Ver a LA de forma mais dinâmica implica considerar a criticidade que está presente em suas diversas formas na pesquisa. Acerca desta criticidade, Pennycook aponta e descreve a Linguística Aplicada Crítica (LAC):

Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em

vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico (PENNYCOOK, 2006, p. 77)

Essa dinamicidade é essencial para permitir novos caminhos dentro da pesquisa em LA, principalmente para permitir o diálogo com outras áreas do conhecimento em busca de abordar temas em sua complexidade. De acordo com Pennycook (2006), a LAC “é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA [...], possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses” (2006, p. 77), incluindo tópicos como sexualidade, identidade, ética, desigualdade, entre outros, tópicos que até então não eram considerados como de interesse da LA. Incluir tais temas impactou o campo de pesquisa da LA, expandindo seus horizontes para novas possibilidades tão significativas e necessárias para a sociedade.

Outro conceito proposto por Pennycook (2006) é uma LA com abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade, transgredindo os limites da ação e do pensamento tradicionais e se arriscando a pensar de formas diferentes e não lineares. Essa seria uma LA envolvida com práticas problematizadoras, no campo político e teórico.

Ao avançar nos temas e problemáticas de estudo, considerando outros campos e complexidades na sua esfera crítica, a LA também abriu suas fronteiras disciplinares e passou a permitir a conexão com outros campos de estudo, e com tudo que eles podem agregar à pesquisa em LA. Dessa forma, admite-se que compreensões relevantes sobre a linguagem no mundo atual possam vir de outros campos do conhecimento, inclusive podendo ser mais relevantes do que a própria Linguística, em alguns contextos pesquisados (MOITA LOPES, 2009). Esses entrecruzamentos disciplinares enriquecem muito a pesquisa dentro da LA, trazendo para o diálogo outras vozes de extrema relevância e rompendo com concepções estáticas do que seja produzir conhecimento.

Acreditamos que os conceitos de LAC (PENNYCOOK, 2006), LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), LA transdisciplinar

(MOITA LOPES, 2009; SCHEIFER, 2013) têm semelhanças entre si, no sentido de todos arriscarem ir além dos limites tradicionais¹⁰, admitindo um novo olhar sobre a Linguística Aplicada e sobre a pesquisa nesta área.

Com o objetivo de aprofundar os entendimentos acerca da Linguística Aplicada Transdisciplinar, é preciso compreender as implicações do prefixo “trans” em relação a outros prefixos como multidisciplinar, interdisciplinar e pluridisciplinar.

De acordo com Nicolescu (1997), a pluridisciplinaridade é o estudo de um tópico utilizando várias disciplinas ao mesmo tempo, com uma associação de perspectivas de diversas disciplinas. A abordagem multidisciplinar é caracterizada por ultrapassar as fronteiras disciplinares, mas mantendo como meta as referências disciplinares. O que diferencia a interdisciplinaridade neste contexto é que ela “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina à outra” (NICOLESCU, 1997), mantendo o objetivo dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar. O que a transdisciplinaridade oferece de diferente a essas abordagens?

Como o prefixo “trans” indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão* do *mundo presente*, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1997).

O autor explica como seria possível se colocar neste lugar de estar entre, através e além das disciplinas, apontando conceitos da Física para exemplificar como a realidade assumiria múltiplos níveis neste local da transdisciplinaridade.

Na presença de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vácuo quântico está cheio de possibilidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados, que condicionam o aparecimento da vida no universo. A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que por sua vez explica por que a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo quando totalmente complementar (NICOLESCU, 1997).

¹⁰ Entendemos limites tradicionais como concepções de língua, linguagem, ensino, aprendizagem e linguística aplicada que restringem as possibilidades e potencialidades desses conceitos. Conforme discutido anteriormente, a LA surgiu como aplicação das teorias da grande área da Linguística e o objetivo de pesquisa era ainda limitado às metodologias de ensino e técnicas de sala de aula.

Ela é complementar, pois parte das próprias disciplinas, para então ir além delas. E aqui é radicalmente diferente da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, pois a transdisciplinaridade não pode ser alcançada dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar (NICOLESCU, 1997). As três ultrapassam as fronteiras disciplinares, mas cada abordagem possui uma meta diferente.

Ferraz (2018) complementa esta ideia apontando que, diferente da interdisciplinaridade que traz disciplinas dialogando, mas mantendo seus espaços, “a transdisciplinaridade enseja conhecer e visitar o espaço do outro e, a partir desse encontro, transformar o seu próprio espaço” (FERRAZ, 2018, p. 110). Pode parecer um conceito relativamente novo, mas Cerqueira (2013) aponta que a atitude transdisciplinar tem sido adotada ao longo da existência humana, mesmo que não seja de forma consciente.

Quando pensamos nos cenários dentro da universidade, a discussão acerca da transdisciplinaridade torna-se ainda mais relevante, visto que os modelos atuais fragmentam e, no geral, não permitem que essas visitas e atravessamentos entre disciplinas aconteçam. Freire e Leffa (2013) acrescentam que:

Os reflexos da fragmentação do conhecimento e da supervalorização da razão sobre a emoção são percebidos em todas as áreas, como na educação. Os saberes se tornam disciplinares, gerando áreas particulares de especialização, superespecialização e hiperespecialização que, de acordo com Morin (2005b: 130) impedem de ver tanto o global (que fragmentam), quanto o essencial (que diluem). As disciplinas abordam o conhecimento de forma segmentada, linear, sequencial, apresentando-o em partes (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 62).

Gallo (2003) critica essa fragmentação ao apontar as ideias de Deleuze e Guattari aplicadas à Educação. De acordo com o autor, a organização curricular das disciplinas gera uma compartimentalização do saber, fazendo com que o conhecimento seja visto como uma realidade estanque, sem interconexão (GALLO, 2003). Isso remete à visão tradicional da estrutura do conhecimento, que é uma visão arbórea. O conhecimento, muitas vezes, é associado à figura de uma árvore, com suas raízes, troncos, galhos e mais galhos, gerando uma concepção mecânica que, mais uma vez, está ligada à noção de fragmentação do saber. Em

contrapartida, o autor apresenta a noção de rizoma, apresentada por Deleuze e Guattari, que abraçaria uma multiplicidade ao tratar dos conhecimentos.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea [...] colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p. 76)

Dessa forma, o saber, no rizoma, não é apresentado de forma hierarquizante ou sistemática, mas possui uma profunda conexão e interligação, permitindo inúmeras possibilidades. Pensar o saber e os conhecimentos desta forma pode abrir espaços para novas interpretações e novas construções, tão importantes para os tempos contemporâneos em que estamos vivendo. No rizoma, qualquer “ponto” do conhecimento pode estar conectado a qualquer outro, e pode ser acessado de infinitos pontos (GALLO, 2003). Dessa forma, a perspectiva rizomática pressupõe uma transversalidade no lugar da fragmentação, e “os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2003, p. 81).

Matias (2008) traz essa discussão acerca da transversalidade aplicada ao conteúdo escolar que, apesar de ser um contexto diferente, está relacionada com essa nova visão acerca do currículo.

Currículos transversais seriam, assim, currículos que não teriam simplesmente o poder de diferenciar, de classificar, de organizar, de incluir e de excluir, mas levariam a micro revoluções na educação. Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e trânsito por conhecimentos que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo pode se envolver na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais (MATIAS, 2008, p. 63)

É muito pertinente quando o autor aponta essa questão da construção de subjetividades, como algo que pode ser feito por meio do currículo. Isso ressalta esse caráter subjetivo, a forma como cada pessoa vai vivenciar as experiências de

sua própria forma e construir entendimentos. O currículo deve(ria) abrir essas possibilidades. Entretanto, tal perspectiva ainda é difícil de ser visualizada na prática no campo da educação, devido aos modelos (tradicionais) que ainda prevalecem na educação e nos currículos.

Em meio a tendências de superespecialização e conhecimentos cada vez mais fragmentados, a transdisciplinaridade é apresentada não como uma nova disciplina ou uma hiperdisciplina que engloba várias coisas, mas alimenta-se da própria pesquisa disciplinar “iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar” (NICOLESCU, 1999). É importante acrescentar que nesse âmbito não há fórmulas prontas ou um modelo a ser seguido para determinar as disciplinas que são essenciais e os conhecimentos necessários (FERRAZ, 2018).

Dessa forma, parte-se do objeto a ser estudado, e suas complexidades, para então fazer uma construção de conhecimentos pertinentes para a compreensão daquele contexto específico. Ao aplicar essas noções ao tema principal desta pesquisa, entendemos que para alcançar as lacunas formativas do ensino de LIC devemos posicionar este ensino no centro, com suas particularidades e com os contextos locais específicos, partindo do objeto para compreender e construir os conhecimentos necessários em cada caso. Neste sentido,

Problematizar a construção de saberes em termos de orientações e direções implica a valorização das simultaneidades e dos devires e, em última instância, do fugidio e do inesperado, de modo que passam a interessar ao pesquisador muito mais os contextos e interações que as filiações e as sucessões entre campos de estudo e disciplinas. (SCHEIFER, 2013, p. 927)

As potencialidades criativas do entrecruzamento entre os campos de estudo e disciplinas devem ser exploradas, contribuindo para a abrangência e a relevância da pesquisa dentro da Linguística Aplicada, quando considerado seu aspecto transdisciplinar. Entende-se, assim, que uma flexibilização curricular nos cursos de graduação e pós-graduação seria parte da proposta transdisciplinar ou pelo menos o início da caminhada neste sentido, bem como a religação dos saberes de formas dinâmicas (SCHEIFER, 2013).

Essa flexibilização considera que mesmo com endereços departamentais diversos, muitas disciplinas podem ter objetos de estudos parecidos e possibilidades concretas podem ser viabilizadas para que suas lógicas de pensamento colaborem entre si (SCHEIFER, 2013). Esta colaboração tem acontecido em muitos contextos de forma interdisciplinar, mas também é importante pensá-la de forma transdisciplinar. Para continuar esta reflexão, faz-se necessário que os entendimentos acerca de currículo e formação docente sejam aprofundados. Portanto, o próximo tema deste capítulo utiliza como base as teorizações da área da Educação para compreender a formação curricular em conexão com a formação docente, e posteriormente ter subsídios para analisar os currículos propostos por esta pesquisa em suas particularidades.

3.2 TEORIAS DE CURRÍCULO: ABORDAGENS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

A definição de currículo transpassa diferentes pontos de vista e abordagens, uma das tentativas de chegar a uma ideia acerca de currículo é apresentada por Fiorin: “Um currículo é a seleção de uma série de conteúdos com vistas a alcançar determinados objetivos” (2019, p. 8). Trata-se de uma explicação geral, que aponta em termos amplos qual seria a finalidade do currículo: a de selecionar conteúdos com um objetivo em foco. Dessa forma, ele vai refletir as visões da sociedade, bem como suas prioridades, e de forma mais localizada ele reflete as visões da própria instituição e o que ela considerou ao fazer essa seleção.

Uma das escolhas que cabe a cada instituição é justamente a questão curricular central, acerca de qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial, de forma que mereça ser considerado parte do currículo (SILVA, 2010). Por esta razão, as escolhas estão sempre relacionadas (direta ou indiretamente) a critérios de seleção, de modo que “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Conseqüentemente, essas decisões levarão a modelos diferentes e escolhas diferentes feitas nas escolas e universidades, sempre refletindo as prioridades e posicionamentos adotados.

As teorias de currículo se dividem, basicamente, entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais direcionam seu foco a questões técnicas e organizacionais, por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010). Tomaz Tadeu da Silva apresenta uma lista bastante pertinente para a compreensão dessas teorias, apresentando conceitos que estariam conectados a cada uma dessas vertentes. Dessa forma, o foco das teorias tradicionais seria em noções de 'ensino', 'aprendizagem', 'avaliação', 'metodologia', 'organização', 'planejamento', 'eficiência', 'objetivos', entre outros (SILVA, 2010, p. 17), conceitos que, dentro de perspectivas tradicionais, podem assumir uma visão mais limitada e mecânica.

O modelo curricular tradicional ainda é o prevalecente nos contextos educacionais atuais no Brasil. Este modelo é baseado na lógica das ciências naturais, apresentando pouca flexibilidade, além de relacionar o conhecimento ao domínio de fatos objetivos (GIROUX, 1997). Sob esta ótica, o conhecimento se torna externo ao indivíduo e imposto a ele.

Acerca desta visão tradicional, Giroux (1997) aponta que a prioridade deste modelo curricular é o controle, e não a aprendizagem, acrescentando que "o conhecimento não é simplesmente 'sobre' uma realidade externa; ele é sobretudo autoconhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação" (GIROUX, 1997, p. 46). Essa perspectiva individual muitas vezes é ignorada diante de modelos mais mecânicos e objetivos, nos quais o espaço para a reflexão crítica é limitado.

Ao pensar em teorias críticas e pós-críticas o foco muda, pois as teorias críticas se relacionam a conceitos como 'ideologia', 'poder', 'conscientização', 'emancipação', 'resistência'; e as teorias pós-críticas, por sua vez, remetem a conceitos como 'identidade', 'subjetividade', 'saber-poder', 'representação', 'multiculturalismo', entre outros (SILVA, 2010, p. 17). Vemos uma preocupação cada vez maior com questões de identidade e poder. Neste sentido, Silva acrescenta que:

[...] podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2010, p. 16).

Dessa forma, questões de poder estão envolvidas em todas essas escolhas feitas em relação ao currículo. Sobre a questão da identidade e subjetividade, essenciais ao currículo, Giroux (1997) acrescenta que ele deve ser 'profundamente pessoal', "no sentido de que reconheça as singularidades e necessidades individuais como parte de uma realidade social específica" (1997, p. 50). O autor aponta, ainda, que "as necessidades sociais e individuais devem ser relacionadas e mediadas através de uma perspectiva aliada a noções de emancipação" (1997, p. 50). Essa emancipação é essencial, visto que o currículo deve encorajar a descoberta individual dos que estarão sujeitos a ele.

A questão do poder pode ser vista de várias formas dentro do universo curricular. Ela está presente nas escolhas feitas pela instituição, ao qual os alunos estão submetidos, e também está presente nas diretrizes às quais a própria instituição está sujeita, de cima para baixo, ou seja, as políticas linguísticas e leis que regulamentam a educação.

A variável política é relevante neste contexto por ditar os parâmetros a serem seguidos pelas universidades, inclusive na própria seleção de conteúdos que deve ser conduzida. Esses parâmetros legais e políticos podem orientar, ou até mesmo limitar, a escolha das universidades.

Outra questão que influencia o currículo é a própria sociedade e a cultura¹¹, sendo que "o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído" (VEIGA-NETO, 2004, p. 166). O currículo, de certa forma, reflete (ou deveria refletir) aspectos da cultura em que foi organizado, trazendo contextos locais e evidenciando conteúdos que foram

¹¹ O autor entende cultura como "toda e qualquer manifestação humana que se dê no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc." (VEIGA-NETO, 2004, p. 167)

selecionados em detrimento de outros (VEIGA-NETO, 2004). Neste sentido, Sacristán (2017) reflete acerca das funções do currículo:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2017, p. 16)

De acordo com o autor, analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se apresentam (SACRISTÁN, 2017), pois é preciso compreender como se desenvolvem e se relacionam com o contexto local. É importante refletir acerca desses aspectos para não restringir o currículo a apenas o que acontece e se ensina na sala de aula. Tal limitação pode ter o efeito negativo de “tecnicizar o ato educativo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 168). Afastando as reduções, o currículo pode ser visto, também, como forma de intervir pedagógica e politicamente (VEIGA-NETO, 2004).

Assim, apontamos que diversas variáveis elencadas aqui influenciam as escolhas curriculares e, dessa forma, elas também refletem diretamente na formação docente oferecida em cada instituição.

Com os conceitos e ideias trabalhados até aqui procuramos abrir caminho para uma possível transdisciplinaridade ao compreender a formação docente como algo não-estranho, mas conectado à visão da instituição, teorias de currículo, aspectos de educação linguística, aspectos políticos, aspectos econômicos, aspectos sociais e culturais, e outras tantas influências, como o próprio contexto e a realidade local de cada instituição. Essas conexões permitem que haja visita desse outro espaço, em outras disciplinas e áreas, para compreender e transformar o próprio espaço (FERRAZ, 2018). Neste sentido, pretendemos oferecer uma nova perspectiva para a formação docente de professores de LIC, não marcada pela falta, mas marcada pelos diálogos possíveis que podem ser efetivados e que podem gerar transformação e crescimento. No tópico seguinte apresentaremos esses conceitos e como eles dialogam com o tema principal desta pesquisa, que é a formação de professores de língua inglesa para atuarem na Educação Infantil.

3.3 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC

No subtópico 3.2 apontamos aspectos referentes às teorias de currículo e às questões de poder, identidade, política, entre outras, que influenciam a elaboração do currículo. Neste item, nos dedicamos às características específicas dos currículos de universidades e, especificamente, das Licenciaturas, abordando aspectos em torno de sua organização e aspectos legais, e alcançando a discussão proposta nesta pesquisa acerca da formação de professores de inglês para crianças.

No que se refere ao ensino de língua inglesa para crianças, alguns documentos orientam e regulamentam, mas ainda não existem parâmetros específicos para este ensino, ou documentos oficiais (TONELLI; MORENO 2016). A obrigatoriedade é apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, fazendo com que a oferta para a Educação Infantil seja aleatória (LIMA; KAWACHI, 2015), e a formação de professores não aconteça de forma regulamentada. Desta forma, o preparo de profissionais para atuarem neste contexto fica a critério da instituição, pois apesar de existir uma demanda cada vez mais crescente na prática ainda não há uma obrigatoriedade legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece a faixa etária e as prioridades da Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica e tem como foco o desenvolvimento integral da criança (LDB, 1996, art. 29). A mesma Lei aponta em seu artigo 26, §5º que a língua inglesa será ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, não mencionando a Educação Infantil. Entretanto, salientamos novamente que este ensino está sendo consolidado na prática, conforme aponta a pesquisa de Tanaca (2017), que compilou os municípios que ofertam a língua inglesa na Educação Infantil em escolas públicas de todo o país, evidenciando o crescimento dessa oferta não somente no contexto privado, mas também em diversas escolas públicas.

Ao pensarmos sobre formação de professores de inglês para atuar na Educação Infantil, precisamos compreender como as universidades elaboram seu currículo, de

forma a refletir sobre suas especificidades. A universidade deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais como guia geral e, de acordo com o Parecer nº 776/97, as orientações destas Diretrizes devem ser respeitadas pelas instituições de ensino superior do Brasil. Com base nas diretrizes e em seus próprios contextos, as universidades criam seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, de forma mais específica, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que vai orientar o desenvolvimento de cada curso oferecido pela instituição, determinando as disciplinas e conteúdos selecionados, bem como carga horária, perfil do estudante, atividades complementares, entre outros. De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. (MEC, 2006)

Sendo assim, nesta pesquisa optamos por analisar o PPC das universidades (Instituições Públicas de Ensino Superior, nível federal e estadual), por entender que trata-se de um documento orientador do curso. A partir deste documento, é possível refletir acerca das abordagens para formação de professores de inglês para a Educação Infantil e identificar até que ponto as universidades estão atentas às demandas de uma sociedade em transformação.

Os currículos das universidades são elaborados com base em diretrizes e regulamentações previamente “impostas” por documentos oficiais. Entretanto, há certa liberdade de estruturação e de conteúdos muito ampla, que faz com que os currículos variem muito de uma instituição para outra, refletindo o contexto, as particularidades, prioridades e escolhas de cada uma.

Com relação ao currículo das Licenciaturas, Gatti (2013) reflete sobre a formação de professores e apresenta questionamentos e características, de certa forma, preocupantes:

Qual a situação da formação inicial de professores nas Licenciaturas no Brasil atual? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades? Com base em pesquisas de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011), podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente

genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. (GATTI, 2013, p. 58)

A autora discute uma crise nos modelos de formação de professores para a educação básica, atestando que profissionais da docência merecem uma atenção maior inclusive no que se refere à políticas públicas, visto que o “currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo” (GATTI, 2013, p. 56). A consequência de seguirmos até hoje um modelo instaurado no século XX é a falta de aprofundamento dos conhecimentos, resultando em um currículo para a formação de professores que tem características fragmentárias, com um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado (GATTI, 2013).

As instituições de ensino superior, em geral, seguem um esquema de formação de professores mais característico dos bacharelados do que das licenciaturas, o chamado ‘modelo 3+1’, que aponta uma fragilidade e insuficiência formativa na estrutura do curso em si (GATTI, 2013). Neste modelo, três anos seriam dedicados à formação profissionalizante, ou seja, específica da área; e um ano seria a formação pedagógica, que caracteriza a licenciatura. Essa proporção ainda é seguida pela maior parte das instituições.

Gatti (2013-2014) denuncia esse excesso de foco na formação específica (área de conhecimento) em detrimento da formação pedagógica, que é uma parte muito relevante dos cursos de licenciatura:

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar [...] Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações (GATTI, 2013-2014, p. 39)

Dessa forma, parte importante da formação do professor tem sido negligenciada, e essa parte se torna muito evidente quando tratamos do ensino de língua inglesa para crianças, que muitas vezes se encontra dependente de diretrizes contidas em documentos e não se compromete diante da ausência deles. Este cenário nos leva a refletir acerca da postura diante de documentos norteadores, principalmente

quando esses não estão alinhados com o que se observa na realidade. Neste sentido, seguir os regulamentos estipulados na área é desconsiderar o ensino de línguas para crianças, que já ocorre na prática.

Entretanto, é essencial para o professor que vai atuar neste contexto ter conhecimentos acerca do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças, bem como das particularidades de cada faixa etária. Nesse sentido, o aprendiz criança é muito diferente do aprendiz adulto, conforme aponta Rocha (2007) sobre o ensino de línguas para crianças:

O processo requer, por parte do professor, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos, que diferem daqueles necessários para ensinar o adulto. Dentre os pontos fundamentais a serem trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LEC, os autores mencionados citam a importância de vários fatores, tais como, do desenvolvimento intelectual da criança, da adequação do processo ao seu foco de atenção (geralmente curto), do estímulo a todos os sentidos da mesma durante o processo, do respeito aos fatores afetivos no ensino e, finalmente, do uso autêntico e significativo da linguagem (ROCHA, 2007, p. 282-283).

Alinhadas a essas necessidades específicas, Santos e Benedetti (2009) conduziram uma pesquisa por meio da qual procuraram traçar o perfil esperado do profissional que vai atuar no ensino de inglês para crianças, esboçando possíveis características necessárias. Dentre elas, as autoras citam: ter domínio do conteúdo para essa área e faixa etária; ter conhecimento linguístico-teórico sobre LE; usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE; ter conhecimento teórico sobre as fases de desenvolvimento da criança; ter habilitação em LE (SANTOS; BENEDETTI, 2009, p. 348).

Dessa forma, podemos observar diversas especificidades quando consideramos a faixa etária, que fazem parte do processo de preparação profissional do professor que vai atuar neste cenário. Apesar do ensino de língua inglesa para crianças estar consolidado na prática, ele ainda ocupa pouco espaço (na maioria dos casos, nenhum) nos currículos de Letras-Inglês.

Isso ocorre pois o campo de trabalho do professor é pouco abordado, visto que os PPCs se baseiam em um perfil abstrato do profissional a formar.

Consequentemente, o campo de trabalho não é considerado como referência na estruturação do currículo e das disciplinas (GATTI, 2013-2014). A inspiração concreta para elaboração desses documentos deveria ser o campo de trabalho real e efetivo dos professores, considerando contextos reais de atuação e não apenas idealizações.

Entendemos a complexidade de analisar e considerar cada um desses cenários quando se trata de formação docente. Nos tempos atuais, esses contextos são múltiplos e não mais previsíveis, além de estarem em constante transformação. Nos alinhamos a Merlo e Fonseca (2018) ao refletirmos acerca do desenvolvimento de uma educação crítica, capaz de levar o próprio professor a refletir acerca de suas práticas e procurar agregar conhecimento.

Portanto, defendemos a importância de as instituições formadoras repensarem seus currículos e suas práticas com vistas a contribuir para a formação de um profissional que seja capaz de refletir e agir criticamente, que esteja envolvido em pesquisa constante e que esteja motivado a buscar e agregar novos conhecimentos para adaptar sua prática às demandas que surgirão ao longo do percurso (MERLO; FONSECA, 2018, p. 150)

O questionamento acerca da própria prática proporciona mais autonomia aos professores, e impulsiona melhorias em todo o sistema que estão incluídos. Essa postura mais crítica é defendida com urgência por Cerqueira (2013), ao refletir acerca do protagonismo do professor no contexto atual e do papel da transdisciplinaridade nessa discussão.

É urgente a necessidade de se desenvolver um processo de formação que contemple a autonomia profissional e para o protagonismo docente mais competente. Mesmo com algumas parcimoniosas mudanças, os processos continuam castradores, alienantes e desvinculados da realidade social e educacional. Acredito que a complexidade e a transdisciplinaridade podem e devem colaborar para melhorar a formação dos docentes (CERQUEIRA, 2013, p. 12).

Juntamente com uma formação mais crítica, na escolha curricular também acreditamos ser essencial a presença da flexibilidade, capaz de abrir para o profissional em formação diversos contextos e caminhos a serem trilhados. Scheifer (2013) aponta a importância da flexibilização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação em busca dessa transdisciplinaridade, e acreditamos que ela seja

essencial para lidar com temas cada vez mais pertinentes e que não “se encaixam” em grades curriculares fixas.

Os currículos mais flexíveis e menos rígidos abrem espaço, primeiramente, para a interdisciplinaridade e para um movimento transdisciplinar (ainda não consolidado), onde haveria liberdade dos alunos sujeitos a estes currículos e comunicação entre os conteúdos. Esses currículos almejados para o futuro, numa perspectiva da transversalidade, colaboram na produção das subjetividades, conforme aponta Matias (2008).

[...] a noção de transversalidade ajuda a pensar a não-hierarquização dos saberes, por relações oblíquas, não-verticais que remetem à articulação e ao trânsito entre os conhecimentos escolares, superando visões hierarquizadas e fragmentadas dos conteúdos, para além das propostas interdisciplinares. Nesse mesmo sentido, o currículo escolar, a partir de múltiplos referenciais, operaria, também, como um produtor de subjetividades singulares e autônomas, ao abandonar pretensões massificantes de disciplinarização e de controle (MATIAS, 2008, p. 73)

O currículo como produtor de subjetividades pode impulsionar os alunos (nesse caso também futuros professores) a fazerem suas escolhas e construir conhecimentos com base em seus interesses e, inclusive, atravessarem diferentes campos de conhecimento e diferentes disciplinas, optando por caminhos relevantes para sua formação.

Neste sentido, o movimento transdisciplinar se mostra como incentivador das subjetividades, da autonomia e do protagonismo docente, ao expandir o leque de opções e permitir os atravessamentos na formação docente como uma iniciativa também individual. Cerqueira (2013) acrescenta que:

Entendemos a transdisciplinaridade, ainda, como paradigma emergente, que transcende o universo fechado das ciências, que faz ressurgir uma multiplicidade de conhecimentos complexos, possibilitando aos sujeitos a construção e a produção de conhecimentos pertinentes, significativos e fundamentais para a construção de subjetividades e trocas intersubjetivas promotoras e diálogo, reflexão e compreensão do mundo, do universo, do planeta, e da singularidade de cada um e da inteireza do ser (CERQUEIRA, 2013, p. 5).

As potencialidades ao trazer tais conceitos para a formação de professores são muitas, pois incentivam a liberdade dos alunos-professores em seu processo

formativo e, inclusive, a corresponsabilidade com o processo educativo (CERQUEIRA, 2013).

Ademais, assim como o currículo não está restrito ao que acontece em sala de aula (VEIGA-NETO, 2004), a formação de professores também não está restrita aos currículos, visto que o saber construído por meio deles é “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p. 18). Sendo assim, a formação do professor envolve saberes profissionais, experienciais (provenientes do próprio exercício da função), sociais e relacionados a sua subjetividade (TARDIF, 2012), sendo assim, também é necessário refletir acerca da relação dos professores com esses saberes (CERQUEIRA, 2013). Tardif (2012) reforça que todas essas esferas não são bem exploradas na lógica disciplinar de construção dos currículos tradicionais.

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2012, p. 242).

Neste sentido, faz-se necessário compreender as escolhas e estratégias curriculares de diversas universidades, no que concerne à formação do professor de LIC, para analisar os caminhos percorridos.

No capítulo seguinte todo o percurso metodológico da pesquisa será detalhado, incluindo o contexto e natureza da pesquisa, e os procedimentos para coleta, geração e análise de dados e, posteriormente, apresentaremos os dados e a análise e discussão realizadas.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de narrar o percurso metodológico da pesquisa, considerando aspectos referentes ao contexto em que foi desenvolvida, a natureza da pesquisa e os procedimentos de geração e análise de dados adotados. Entendemos que não é possível dissociar a pesquisa do pesquisador e que algum grau de subjetividade está sempre presente ajudando a moldar a pesquisa, sendo que o pesquisador também é influenciado pelo mundo empírico explorado (BOGDAN; BIKLEN, 2007). Dessa forma, a subjetividade na pesquisa qualitativa não representa uma ameaça, mas sim uma forma ampla de visualizar e explorar a pesquisa. Assim, apresentamos também o trajeto teórico percorrido e as conexões com o tema pesquisado, de modo a compreender como o tema de pesquisa foi alcançado.

4.1 CONTEXTO E NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa está relacionada a um contexto muito específico: a formação de professores de língua inglesa para atuarem na Educação Infantil. Conforme explicitado no Capítulo 1, tal cenário foi escolhido devido a motivações pessoais e aprofundamentos teóricos.

A presente pesquisa tem como base uma coleta de dados documentais de 108 instituições públicas de ensino superior, e a realização de entrevistas com Coordenadores de Curso ou Professores de 5 universidades do Brasil que foram escolhidos a partir dos próprios dados coletados. O objetivo foi analisar as propostas curriculares dos cursos de Letras dessas instituições, com foco na formação inicial de professores de inglês para atuar na Educação Infantil, realizando um mapeamento das instituições que abordam o tema, e acrescentando a perspectiva local, a partir da voz dos membros das instituições acerca do tema no contexto em que atuam.

A pesquisa tem uma abordagem de caráter qualitativo, permitindo a discussão e interpretação dos dados coletados e gerados de acordo com os objetivos propostos.

De acordo com Bogdan e Biklen (2007), a pesquisa qualitativa é um termo que reflete várias estratégias diferentes: considerando dados subjetivos, ricos em descrições e investigados em toda sua complexidade dentro do contexto estudado.

Apesar deste estudo também incluir dados numéricos, a opção por considerá-lo qualitativo é devido ao foco direcionado para a análise de dados. Os dados numéricos fornecem os meios para conduzir a análise e o foco está centrado no contexto pesquisado e sua complexidade. Maxwell (2010) corrobora esta visão e aponta que o uso de números na pesquisa qualitativa é uma estratégia legítima e válida, visto que a análise qualitativa pode ser estabelecida e desenvolvida a partir dos números.

Há diversas possibilidades de conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa. Para o objetivo deste trabalho, as estratégias escolhidas foram a análise documental (ATKINSON; COFFEY, 2007) e realização de entrevistas. Procuramos ter uma visão geral do contexto nacional a partir dos dados documentais, pois acreditamos que eles podem fornecer uma fonte rica e ampla de dados que permitem um olhar abrangente acerca do cenário. A partir das entrevistas, entendemos que é possível ter uma visão do contexto local de algumas instituições. Tal abordagem é importante ao considerarmos a falta de documentos oficiais norteadores e o movimento pontual que pode ser desenvolvido nesses contextos.

Vale ressaltar que antes da geração de dados, o projeto desta pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES)¹².

Na seção seguinte abordaremos os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta, geração e análise de dados, explicitando as etapas desenvolvidas.

¹² O projeto foi submetido na Plataforma Brasil sob o seguinte número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 32856020.6.0000.5542. O parecer consubstanciado do CEP com a aprovação do projeto (Parecer nº 4.192.208) está disponível no Anexo A.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

A coleta e geração de dados para esta pesquisa aconteceu em duas etapas: a primeira envolvendo dados documentais, e a segunda referente à realização de entrevistas. As duas etapas estão descritas no Quadro 2:

Quadro 2 — Etapas da pesquisa

Primeira etapa	Segunda etapa
Coletar dados documentais acerca das 108 instituições e elaborar quadro com os resultados. A partir destes resultados, selecionar 5 para conduzir entrevistas	Realizar entrevistas (de forma remota online), com Coordenadores de Curso ou Professores das universidades selecionadas para investigar o contexto local.

Fonte: elaborado pela autora

No próximo quadro, apresentamos o instrumento utilizado em cada etapa e suas particularidades, bem como o método de análise que será utilizado para cada uma delas.

Quadro 3 — Detalhamento da geração e análise de dados

Etapas	Método	Material para Análise	Procedimento de Análise
1ª Etapa	Dados documentais coletados por meio de consulta no website da universidade	Trechos dos documentos e ementas	Analisar dados referentes à formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil. Investigar como esse tema aparece nos documentos.
2ª Etapa	Dados gerados por meio de entrevistas com Coordenadores de Curso ou professores das instituições, realizadas em plataforma online.	Transcrições das gravações	Categorizar trechos com foco no contexto local. Combinar com os dados documentais para aprofundar a análise.

Fonte: elaborado pela autora

Começaremos descrevendo o percurso metodológico adotado para a coleta de dados documentais. Atkinson e Coffey (2007, p. 57, tradução nossa) apontam a “importância abrangente dos registros documentais, escritos ou em outro formato, para os contextos sociais contemporâneos (e, conseqüentemente, para a pesquisa)”, visto que possibilitam o entendimento de situações específicas.

A pesquisa documental foi conduzida com base nos dados disponíveis no website do MEC¹³, utilizando os seguintes filtros oferecidos na ferramenta: buscar por “Instituição de ensino superior”; categoria administrativa, “pública federal” e “pública estadual”; organização acadêmica, “universidade”; tipo de credenciamento, “presencial”. A partir desses filtros, a quantidade de resultados apresentada foi de 108 instituições. A Figura 1 apresenta o caminho percorrido e as demais opções oferecidas pela ferramenta.

Figura 1 — Filtros selecionados para pesquisa no website E-MEC

A imagem mostra a interface de busca avançada do E-MEC. No topo, há quatro abas: "Consulta Interativa", "Consulta Textual", "Consulta Avançada" (destacada em laranja) e "IES Extintas". Abaixo, há uma seção de filtros com o seguinte conteúdo:

- Buscar por:** Instituição de Ensino Superior Curso de Graduação Curso de Especialização
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** [Campo de texto vazio]
- UF:** [Menu suspenso com "Selecione..."]
- Município:** [Menu suspenso com "Selecione..."]
- Categoria Administrativa:**
 - Pública Municipal Pública Federal Pública Estadual
 - Privada sem fins lucrativos Privada com fins lucrativos Especial
- Organização Acadêmica:**
 - Faculdade Centro Universitário Institutos Federais Universidade Escola de Governo
- Tipo de Credenciamento:**
 - Presencial EAD Escola Governo - EaD
 - Escola Governo - Presencial
- Índice:** [Menu suspenso com "Selecione..."] 1 2 3 4 5 SC
- Situação:** [Menu suspenso com "Ativa"]

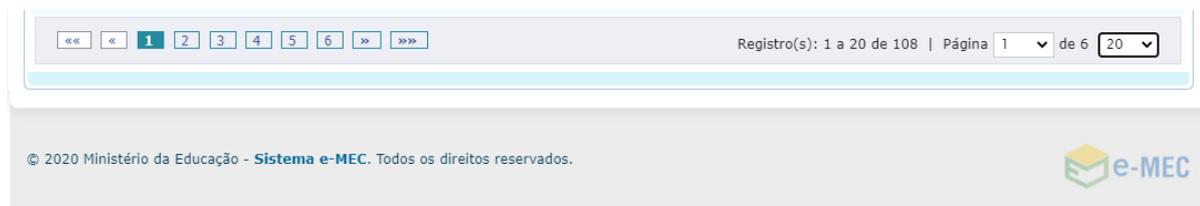
Fonte: <https://emec.mec.gov.br/> (captura de tela)

Para um resultado mais detalhado, foi utilizada a “Consulta Avançada” e o foco foi nas Instituições e não Cursos independentes. Não especificamos UF ou Município, visto que o objetivo foi obter a quantidade em nível nacional. Na categoria administrativa, optamos por considerar as Federais e Estaduais, com a organização acadêmica de “Universidade”, visto que as demais opções iriam expandir muito o alcance do estudo para outros focos. O tipo de credenciamento foi limitado para “Presencial”, e o índice deixado em aberto. Pesquisamos apenas por Universidades

¹³ Disponível em: (<http://emec.mec.gov.br/>),

em situação “Ativa”. Os resultados apontaram 108 instituições no total e foi gerado um arquivo pdf¹⁴, utilizando a opção “exportar pdf”.

Figura 2 — Total de instituições no website E-MEC



Fonte: <https://emec.mec.gov.br/> (captura de tela)

Vale ressaltar que, assim como consta no arquivo gerado na plataforma, os resultados da pesquisa são referentes a data da última verificação no sistema, durante a elaboração do quadro. Desta forma, a quantidade de 108 instituições foi obtida no dia 06 de agosto de 2020.

Para cada uma das instituições investigamos se a universidade oferece o curso de Licenciatura em Letras - Inglês (Plena ou Dupla). Para as que ofereciam, analisamos o PPC para examinar se faz referência à Educação Infantil, caso positivo, a última parte do levantamento de dados documentais consistiu na busca pela ementa da disciplina que contém esse foco, para posteriormente analisá-la.

Um quadro foi elaborado com as seguintes categorias: nome da universidade, oferta de curso de Letras-Inglês, referência à Educação Infantil no PPC, e como a abordagem é feita, por meio de disciplina optativa, estágio curricular obrigatório, entre outras opções específicas que surgiram durante a coleta de dados.

A escolha por analisar o PPC dos cursos está relacionada com a visão de Bogdan e Biklen (2007) sobre os documentos oficiais, pois os autores apontam que escolas e outras organizações produzem documentos por vários motivos, e estes são úteis para compreender a perspectiva oficial dos programas. Desta forma, a partir da análise dos PPCs em relação ao conteúdo proposto, foi possível identificar como o planejamento da formação docente relacionada à formação de professores de inglês

¹⁴ O arquivo em .pdf gerado consta no Apêndice D.

para crianças é feito, e se ele é feito, bem como os aspectos curriculares envolvidos.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados. Analisar documentos é uma atividade que considera a subjetividade tanto do pesquisador quanto do material em análise, visto que a avaliação e interpretação são inerentes à prática (NEGRI, 2019, p. 97-98).

É importante considerar também o que está em torno dessa análise e as particularidades do próprio documento. Atkinson e Coffey (2004, p. 66) apontam que “os documentos não estão isolados”. De acordo com os autores, é importante abordar os documentos pelo que são e pelo que pretendem realizar, devem ser examinados em seus contextos organizacionais, valores culturais, tipos e formas (ATKINSON; COFFEY, 2004). Considerando este posicionamento, entendemos a importância de investigar e analisar as informações dos documentos.

No que se refere aos PPCs, eles refletem as visões da instituição sobre o que deve ser incluído no currículo, o que, em tese, reflete as demandas e necessidades da sociedade. Entretanto, é preciso considerar que as instituições são formadas de pessoas com diferentes entendimentos e visões, não constituídas como algo estático. Dessa forma, o currículo é influenciado por tais questões e, apesar de trazer demandas da sociedade, também é alcançado por variáveis legislativas, econômicas, políticas, entre outras, conforme explicitado no capítulo 3.

Estes documentos permitiram a reflexão acerca do contexto proposto em nível nacional, abordando o cenário de cada universidade de forma ampla, por meio de um mapeamento. Compreendemos, entretanto, as limitações deste tipo de coleta de dados, visto que depende, exclusivamente, dos dados documentais disponíveis na plataforma digital de cada universidade, apresentando apenas uma visão geral. Por outro lado, entendemos a importância desta visão geral ao se tratar deste tema, tendo em vista a expansão do ensino de língua inglesa para crianças e a necessidade de refletir acerca da formação de professores.

Gostaríamos de acrescentar que esta coleta de dado documental foi feita de forma bem detalhada, analisando cada um dos 108 websites das universidades. Em muitos casos a informação necessária foi encontrada somente após muita busca dentro das ramificações do website, e em alguns casos, não foi possível encontrar o PPC. Nas universidades que operam com Campi diferentes, foi preciso investigar cada um que oferta o curso de Letras (Português/Inglês ou apenas Inglês) e procurar o PPC utilizado naquele Campus, visto que nem sempre é o mesmo.

Algumas universidades apresentam apenas uma breve descrição do curso, sem incluir documentos que orientam a matriz curricular, ou o PPC. Desta forma, entendemos que também houve essa limitação, dentro dos parâmetros de cada universidade e das informações que estavam disponíveis para consulta na plataforma. Mesmo com muita busca e investigação detalhada, em alguns casos não foi possível encontrar sequer um documento relativo ao curso. Acrescentamos, ainda, que a coleta dos dado documental¹⁵ foi feita no período entre agosto/2020 e janeiro/2021 e os dados estão atualizados até esta data, sendo assim, as eventuais mudanças que a instituição possa ter feito após esse período não constarão como parte dos dados.

Seguindo as etapas da coleta de dados, a partir dos resultados do quadro 6, que será apresentado no capítulo seguinte, foram selecionadas 5 universidades para a etapa das entrevistas. Um dos critérios de seleção utilizado foi relacionado à presença de disciplina específica no curso de Letras-Inglês que esteja relacionada com o contexto da Educação Infantil. Para tal busca, utilizamos os termos “Educação Infantil”, “crianças”, “infantil” e “faixa etária”, além de procurar por menções em disciplinas de estágio supervisionado e ao longo dos documentos. O resultado apresentou mais do que 5 universidades que atendem esse critério, mas por uma limitação temporal não seria possível realizar entrevistas com todas as universidades.

¹⁵ Documentos obtidos por consulta eletrônica nos websites das universidades, utilizando apenas as informações públicas e disponíveis. É possível que entre esses documentos alguns não estejam mais vigentes ou estejam desatualizados e não tenham sido alterados na plataforma. Entretanto, optamos por utilizar apenas os documentos disponibilizados publicamente pela instituição nesta etapa da pesquisa.

Outro critério utilizado para selecionar as universidades que participaram da entrevista foi um Questionário desenvolvido para outra pesquisa em andamento da Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, intitulado “Formação de Professores de Inglês para Crianças¹⁶”. Esse questionário teve o objetivo de levantar informações sobre a oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores de inglês para crianças e foi destinado aos chefes de departamento ou coordenadores de curso, que tenham conhecimento sobre a oferta de disciplinas do Curso de Letras (Inglês). Sendo assim, a partir das respostas obtidas no questionário, bem como os dados documentais desta pesquisa, selecionamos as universidades para a entrevista.

Dessa forma, optamos por aprofundar e compreender o contexto local destas 5 universidades no que se refere ao tema, permitindo uma análise qualitativa mais aprofundada, e focando nas universidades que se aproximaram mais na proposta de uma formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil. Os Coordenadores de Curso, ou Professores, foram convidados a participar desta pesquisa, e estão apresentados, por meio do quadro 4, a seguir, com nomes fictícios¹⁷:

Quadro 4 — Participantes das Entrevistas

Nome fictício	Universidade	Cargo que ocupa na Universidade
José	UFSJ	Coordenação de Curso (Letras-Inglês)
Sandra	UFS	Coordenação de Curso 2021 / Presidente do NDE
Raquel	UNESPAR	Coordenação de Curso (Letras-Inglês)
Livia	UEL	Coordenação (Letras-Inglês)
Lara	UEL	Professora (Letras-Inglês)
Thais	UNEMAT	Professora (Letras Português-Inglês)

Fonte: elaborado pela autora

¹⁶ Esse questionário está relacionado ao estudo que está sendo conduzido pela orientadora deste trabalho.

¹⁷ Acrescentamos que o nome é fictício, mas todos os participantes autorizaram de maneira expressa a divulgação do nome da Universidade e do cargo que ocupam na mesma, em decorrência da relevância de tais informações para perguntas relacionadas aos documentos específicos encontrados.

As entrevistas foram realizadas mediante assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está incluso no Apêndice C, garantindo a privacidade dos participantes. Os roteiros de entrevista constam no Apêndice A, e trata-se de um roteiro semiestruturado e elaborado previamente, considerando um esquema mais flexível a fim de garantir a conveniência da abordagem e a fluência do diálogo (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 40). Vale ressaltar que, para cada entrevista, um roteiro diferente teve que ser elaborado, tendo em vista que informações específicas acerca dos documentos eram o foco das perguntas, assim, algumas perguntas foram feitas para todos os entrevistados e outras variaram de acordo com o contexto. As entrevistas semiestruturadas “partem de um roteiro inicial de perguntas pré-estabelecidas, mas é possível que o pesquisador altere as perguntas dependendo do que ocorrer durante a interação” (CUNHA, 2007, p. 72), permitindo uma flexibilidade necessária.

A realização das entrevistas foi de forma *online*, primeiramente por causa da localização dos participantes em diversas localidades do Brasil, e também por causa da pandemia de COVID-19, diante do risco de contaminação em interações presenciais. Ademais, as entrevistas foram realizadas em plataformas escolhidas pelos participantes e de acordo com suas disponibilidades de horário. Foram gravadas com sua devida autorização e, posteriormente, transcritas para a análise. As perguntas foram referentes às visões acerca da formação de professores de língua inglesa para atuarem na Educação Infantil, de acordo com os documentos previamente analisados pertencentes àquela instituição.

De forma particular, traçaremos agora o contato realizado com cada universidade. A UNEMAT foi selecionada por ter respondido ao questionário¹⁸ citado anteriormente, o contato foi feito por e-mail (informado no questionário) no dia 18/02/2021 com uma professora da instituição. Houve retorno no mesmo dia, e a devolutiva com a informação de que a professora estava afastada no momento, ela indicou outra professora que também ministra a disciplina com foco em inglês para crianças, para participar da entrevista. O contato com a outra professora foi tentado nos dias

¹⁸ Nesses excertos sobre os contatos com as universidades, a menção ao "questionário" refere-se ao explicado anteriormente, um questionário aplicado pela Orientadora deste estudo para outra pesquisa que está em andamento.

22/02/2021, 05/03/2021 e 16/03/2021, retornando neste último contato com a disponibilidade para participar da entrevista. Por indisponibilidade de agenda, a entrevista foi realizada no dia 03/05/2021 através do WhatsApp e a transcrição encontra-se no Apêndice B. A segunda universidade escolhida foi a UNIPAMPA, o contato foi feito por e-mail com a Coordenação de Curso que respondeu ao questionário. Foram feitas três tentativas de contato nos dias 18/02/2021, 02/03/2021 e 16/03/2021, em nenhuma delas houve resposta.

A terceira universidade foi a UEL, o contato foi feito por e-mail no dia 18/02/2021 com a professora que respondeu ao questionário e não houve resposta. Em outro contato feito em 02/03/2021 houve retorno explicando que não atuava diretamente com a disciplina de LIC, mas se disponibilizando para responder as duas últimas questões que constavam no roteiro enviado, as respostas estão no Apêndice B. Esta professora indicou duas professoras para participarem da entrevista, por estarem atuando mais diretamente com a disciplina. O contato com as professoras foi feito nos dias 05/03/2021 e 16/03/2021, neste último momento obtendo resposta positiva de uma delas. A entrevista foi agendada para o dia 18/03/2021 e realizada pela Plataforma Zoom, com áudio e vídeo. A transcrição da entrevista encontra-se no Apêndice B¹⁹.

A quarta universidade selecionada foi a UFV, esta universidade não respondeu ao questionário e o contato da coordenação de curso e departamento foram obtidos no website. O contato foi feito nos dias 18/02/2021, 05/03/2021 e 16/03/2021, em nenhum deles obtivemos resposta. A quinta universidade foi a UFSJ, através do e-mail fornecido no questionário. O primeiro contato com a Coordenação do Curso ocorreu em 02/03/2021 e no dia seguinte já houve retorno com a disponibilidade para participar. A entrevista foi agendada para o dia 04/03/2021 pela Plataforma Zoom, com áudio e vídeo.

A sexta universidade escolhida foi a UFS, que participou do questionário. O contato da Coordenação de Curso foi obtido pelo questionário e o contato foi feito em 18/02/2021, houve resposta no dia seguinte informando que o convite foi

¹⁹ Todas as transcrições estão no arquivo apresentado no Apêndice B.

encaminhado para a Coordenação e, posteriormente, retorno direto da Coordenação de Curso 2021 para agendamento da entrevista. A entrevista foi agendada para o dia 11/03/2021 pela Plataforma Zoom, com áudio e vídeo.

A sétima universidade, UNESPAR, não participou do questionário, o e-mail da Coordenação de Curso foi obtido no website da instituição. O convite para participar da entrevista foi feito no dia 02/03/2021, e no dia seguinte houve retorno com a disponibilidade para participar da entrevista. A Coordenação pediu que o contato fosse via WhatsApp para combinar a entrevista, que foi então agendada para o dia 04/03/2021. Algumas respostas foram enviadas por escrito pelo Whatsapp, por escolha da Coordenação. A entrevista foi feita pela Plataforma Zoom, com áudio e vídeo, houve assinatura do TCLE e autorização para a gravação da entrevista. A transcrição encontra-se no Apêndice B, com as respostas escritas previamente e as que foram fornecidas durante a entrevista. Por último, a oitava universidade escolhida foi a UFV, que não participou do questionário. O contato foi obtido no site e o convite para a entrevista foi enviado no dia 09/03/2021 e, posteriormente, no dia 16/03/2021, não houve resposta da Coordenação.

A entrevista permite que os dados sejam vistos não apenas de forma externa aos indivíduos, mas acrescentando suas vozes e a individualidade de cada contexto, visto que os assuntos podem ser explorados de forma mais profunda (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Considerando que a pesquisa está pautada na Linguística Aplicada, e a visão da língua como prática social (LEFFA, 2012), as perspectivas acerca do indivíduo e sua comunidade de fala são importantes e colaboram para tornar a pesquisa nesta área mais contextualizada.

A opção por usar diferentes procedimentos para coleta e geração de dados (documental e entrevista, neste caso) é mencionada por Bogdan e Biklen (2007) como uma forma de fornecer um entendimento mais completo do fenômeno/contexto estudado. Dessa forma, entendemos que a entrevista pode ajudar a compreender e analisar os documentos, fornecendo uma visão mais aprofundada e localizada do contexto estudado.

Neste capítulo foi apresentado o percurso metodológico para coleta, geração e análise dos dados que serão apresentados e desenvolvidos nos capítulos seguintes. No capítulo seguinte, vamos direcionar o olhar para os dados coletados e gerados para esta pesquisa, com foco nas estratégias utilizadas por várias universidades dentro de seus cursos de Letras-Ingês, em busca de lidarem com essa “lacuna” formativa no preparo de professores de inglês para crianças. Os documentos analisados apresentam a visão geral sobre o tema, de forma objetiva, apontando as estratégias encontradas em vários contextos e a partir das entrevistas será possível, também, refletir acerca de contextos locais.

5 ANÁLISE DE DADOS

Na seção de metodologia foram explicitados os métodos e procedimentos adotados para a coleta e geração de dados nesta pesquisa. A primeira etapa da coleta de dados refere-se aos dados documentais coletados no *website* das universidades, e a segunda etapa consiste em entrevistas realizadas com os Coordenadores de Curso ou Professores de algumas universidades. Apresentaremos a seguir os detalhes acerca de cada uma dessas etapas, bem como os dados coletados e gerados, seguidos de uma reflexão diante do que foi encontrado nessas buscas.

5.1 INFORMAÇÕES GERAIS ACERCA DOS DADOS DOCUMENTAIS

Os dados documentais foram coletados no site de cada universidade e compilados no quadro 5 que será apresentado a seguir. O quadro contém as 108 universidades encontradas na pesquisa, e segue algumas categorias: “INSTITUIÇÃO”, com o nome da instituição e a sigla do estado onde está localizada; “FED/EST” para indicar se a instituição é federal ou estadual; “LETRAS-INGLÊS” onde será apontado se a instituição oferta ou não o curso, e qual a modalidade, sendo Licenciatura Dupla (PT/IN) ou Licenciatura Plena; “EI” onde será respondido apenas sim ou não para a oferta de disciplina relacionada à Educação Infantil no currículo do curso; e “ABORDAGEM” que detalha o nome da disciplina para as que ofertam, e indica as que não mencionam, ou informações relevantes encontradas durante a coleta de dados.

Quadro 5 — Universidades consideradas na pesquisa

	INSTITUIÇÃO	FED/EST	LETRAS-INGLÊS	EI	ABORDAGEM
1	FURG - Universidade Federal do Rio Grande (RS)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, grade de disciplinas obrigatórias e optativas disponível com ementa, sem menção à educação infantil
2	UDESC - Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (SC)	Estadual	NÃO	-----	-----
3	UEA - Universidade do Estado do Amazonas (AM)	Estadual	Licenciatura Plena (2ª Licenciatura)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
4	UEAP - Universidade do Estado do Amapá (AP)	Estadual	Licenciatura em Letras (opção por Espanhol, Francês ou Inglês)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)

5	UECE - Universidade do Estado do Ceará (CE)	Estadual	Licenciatura Plena e Dupla (em diferentes campi da Universidade)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
6	UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana (BA)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	-----	Sem PPC, sem lista de disciplinas e sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada.
7	UEG - Universidade Estadual de Goiás (GO)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	SIM	Campus Inhumas: Ensino de Língua Inglesa para Crianças
8	UEL - Universidade Estadual de Londrina (PR)	Estadual	Licenciatura Plena	SIM	Disciplina Obrigatória: Oficina de Iniciação à Docência Estágio Curricular Obrigatório (EI/EF)
9	UEM - Universidade Estadual de Maringá (PR)	Estadual	Licenciatura Plena e Dupla	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
10	UEMA - Universidade Estadual do Maranhão (MA)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	-----	Sem PPC, sem lista de disciplinas e sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada.
11	UEMASUL - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (MA)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
12	UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais (MG)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
13	UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (MS)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
14	UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (RJ)	Estadual	NÃO	-----	-----
15	UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (PR)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
16	UEPA - Universidade do Estado do Pará (PA)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
17	UEPB - Universidade Estadual da Paraíba (PB)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
18	UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
19	UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (RS)	Estadual	NÃO	-----	-----
20	UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ)	Estadual	Licenciatura Plena e Dupla (em diferentes campi da Universidade)	NÃO	Sem PPC, acesso às ementas. Não menciona EI, mas Est. Superv III possui escolha com opções de contextos diversos .
21	UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (RN)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
22	UERR - Universidade Estadual de Roraima (RR)	Estadual	NÃO	-----	-----
23	UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (BA)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)

24	UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz (BA)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
25	UESPI - Universidade Estadual do Piauí (PI)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC. EI não mencionada na matriz curricular
26	UFABC - Fundação Universidade Federal do ABC (SP)	Federal	NÃO	-----	-----
27	UFAC - Universidade Federal do Acre (AC)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
28	UFAL - Universidade Federal de Alagoas (AL)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
29	UFAM - Universidade Federal do Amazonas (AM)	Federal	Licenciatura Plena	-----	Sem PPC, sem lista de disciplinas e sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada.
30	UFPE - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (PE)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
31	UFBA - Universidade Federal da Bahia (BA)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	SIM	Disciplina Optativa: Educação Infantil Presente nas duas Licenciaturas.
32	UFC - Universidade Federal do Ceará (CE)	Federal	Licenciatura Plena	SIM	Disciplina Optativa: Ensino de Inglês para Crianças
33	UFCA - Universidade Federal do Cariri (CE)	Federal	NÃO	-----	-----
34	UFCAT - Universidade Federal de Catalão	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
35	UFCG - Universidade Federal de Campina Grande (PB)	Federal	Licenciatura Plena	SIM	Estágio Curricular Obrigatório: EI e 1 e 2 ciclos do EF.
36	UFCSPA - Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (RS)	Federal	NÃO	-----	-----
37	UFDPAR - Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Federal	NÃO	-----	-----
38	UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido (RN)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
39	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (ES)	Federal	Licenciatura Plena	SIM	Disciplina Optativa: O Ensino de Inglês na Educação Infantil
40	UFF - Universidade Federal Fluminense (RJ)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
41	UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul (SC)	Federal	NÃO	-----	-----
42	UFG - Universidade Federal de Goiás (GO)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
43	UFGD - Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (MS)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
44	UFJ - Universidade Federal de Jataí	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	PPC não menciona EI, nem ementas. O

	(GO)				contexto em que o estágio será realizado não é mencionado.
45	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
46	UFLA - Universidade Federal de Lavras (MG)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
47	UFMA - Universidade Federal do Maranhão (MA)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
48	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	Federal	Licenciatura Plena	SIM	Disciplina de Formação Não-Específica (opção por conjunto disciplinas)
49	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (MS)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
50	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso (MT)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
51	UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia (BA)	Federal	NÃO	-----	-----
52	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto (MG)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
53	UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará (PA)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
54	UFPA - Universidade Federal do Pará (PA)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
55	UFPB - Universidade Federal da Paraíba (PB)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
56	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco (PE)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
57	UFPEL - Universidade Federal de Pelotas (RS)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
58	UFPI - Universidade Federal do Piauí (PI)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
59	UFPR - Universidade Federal do Paraná (PR)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
60	UFR - Universidade Federal de Rondonópolis (MT)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, sem ementas, e sem informações extras acerca do curso.
61	UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia (PA)	Federal	NÃO	-----	-----
62	UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (BA)	Federal	Lic. em Letras, Libras e Língua Estrangeira (Inglês)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
63	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.

64	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
65	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
66	UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco (PE)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
67	UFRR - Universidade Federal de Roraima (RR)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
68	UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
69	UFS - Universidade Federal de Sergipe (SE)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	SIM	Estágio Supervisionado (III) : disciplina obrigatória com opção por EI ou EF (Licenciatura Plena)
70	UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia (BA)	Federal	Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
71	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (SC)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, EI não mencionada na matriz curricular ou ementas
72	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos (SP)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
73	UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei (MG)	Federal	Licenciatura Plena	SIM	Disciplina “em bloco” : ELA - O Ensino de Língua Inglesa para diferentes faixas etárias
74	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria (RS)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
75	UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins (TO)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
76	UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
77	UFU - Universidade Federal de Uberlândia (MG)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
78	UFV - Universidade Federal de Viçosa (MG)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	SIM	DUAS Disciplinas Obrigatórias : Prática de Ensino de Inglês I; Prática de Ensino de Inglês II
79	UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (MG) ²⁰	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	SIM	DUAS Disciplinas Obrigatórias : Estágio Supervisionado em LI I (opção de EI) e Estágio Supervisionado em LI II (focado) (PPC alterado em 2019)
80	UNB - Universidade de Brasília (DF)	Federal	Licenciatura Plena	-----	Sem PPC, sem lista de disciplinas e sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada.

²⁰ A UFVJM apresentava em seu currículo duas disciplinas de Estágio Supervisionado em que o contexto da Educação Infantil era abordado, entretanto, no site continha um novo PPC que está vigente desde 2018, e este restringe os contextos para Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em contato via e-mail com a Instituição, eles confirmaram que as disciplinas de estágio não mais incluem a Educação Infantil e, por este motivo, não atende aos critérios desta pesquisa.

81	UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (AL)	Estadual	NÃO	-----	-----
82	UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas (AL)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
83	UNEB - Universidade do Estado da Bahia (BA)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
84	UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (MT)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	SIM	Disciplina Eletiva: Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para crianças (Campus Sinop)
85	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, sem acesso a ementas)
86	UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná (PR)	Estadual	Licenciatura Plena e Dupla (em diferentes campi da Universidade)	SIM	DUAS Disciplinas Optativas: Ensino de línguas para crianças (Optativa de formação geral) e Ensino de Língua Inglesa para Crianças (Optativa de formação específica) - (Campus Apucarana) - Lic. Plena
87	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (SP)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
88	UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste (PR)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
89	UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas (MG)	Federal	NÃO	-----	-----
90	UNIFAP - Universidade Federal do Amapá (AP)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
91	UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá (MG)	Federal	NÃO	-----	-----
92	UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo (SP)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
93	UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PA)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
94	UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (PR)	Federal	NÃO	-----	-----
95	UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (CE)	Federal	Licenciatura Plena	-----	Sem PPC, sem lista de disciplinas e sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada.
96	UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros (MG)	Estadual	Licenciatura Plena	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
97	UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
98	UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa (RS)	Federal	Licenciatura em Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol)	SIM	Componente curricular complementar: "Ensino de Inglês para crianças"
99	UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia (RO)	Federal	Licenciatura Plena	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)

100	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Federal	NÃO	-----	-----
101	UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins (TO)	Estadual	NÃO	-----	-----
102	UNIVASF - Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (PE)	Federal	NÃO	-----	-----
103	UNIVIMA - Universidade Virtual do Estado do Maranhão (MA)	Estadual	NÃO	-----	-----
104	UPE - Universidade de Pernambuco (PE)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	(PPC não menciona EI, nem ementas)
105	URCA - Universidade Regional do Cariri (CE)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.
106	USP - Universidade de São Paulo (SP)	Estadual	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem acesso ao PPC dos cursos
107	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PR)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (em diferentes campi da Universidade)	SIM	Disciplina Optativa: Ensino de Inglês para Crianças (Código EC57LT - sem ementa) Lic. Ducla, Pato Branco
108	UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú (CE)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	NÃO	Sem PPC, lista de disciplinas sem acesso à ementa, não foi possível fazer uma análise detalhada. Não consta na lista de disciplinas.

Fonte: elaboração da autora

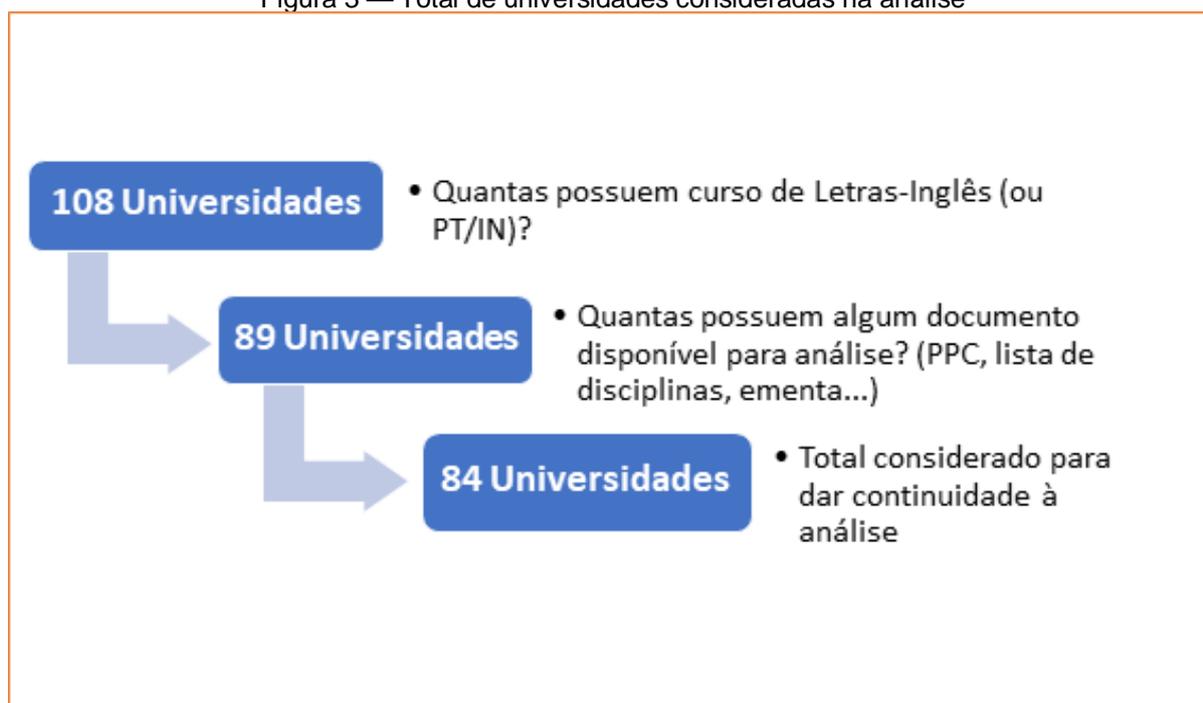
É possível perceber na lista completa de instituições apresentada que em algumas não foi possível fazer uma investigação detalhada devido à ausência de dados documentais disponibilizados no *website*. Dentre as instituições que ofertam o curso de Letras, em um número significativo de 38 instituições, não foi possível encontrar o documento oficial regulador do curso, o Projeto Pedagógico de Curso. Ressalta-se a importância do PPC como documento de orientação acadêmica, que é referência acerca das ações e decisões do curso, bem como visões da instituição (MEC, 2006).

Dentre as instituições que não apresentaram o PPC, algumas possuíam a grade de disciplinas (com ou sem ementas), incluindo ou não disciplinas optativas, outras apresentaram apenas a matriz curricular. Na maior parte destas universidades foi possível consultar apenas a lista de disciplinas²¹, sem acesso à ementa.

²¹ Serão aprofundados os dados apenas nas universidades que apresentaram abordagem referente à Educação Infantil, que é o foco da presente pesquisa.

Dentre as 108 universidades apresentadas, 19 não oferecem o curso de Letras Inglês (Licenciatura Plena ou Dupla). Portanto, para continuar a análise foram consideradas 89 universidades. Dentre estas instituições, 5 possuem o curso de Letras-Inglês (Licenciatura Plena ou Dupla), mas não foi possível analisar a abordagem utilizada, pois não encontramos o PPC, lista de disciplinas ou ementas para a análise, desta forma, não foi possível afirmar se a oferta de disciplina para este contexto específico existe ou não. O total de instituições consideradas para continuar a investigação de forma mais extensiva foi de 84 universidades.

Figura 3 — Total de universidades consideradas na análise



Fonte: elaborado pela autora

Para cada uma destas 84 universidades, investigamos o PPC do curso de Letras, quando disponível, e se o currículo apresenta alguma abordagem relacionada ao preparo dos profissionais para atuarem na Educação Infantil. Um total de 15 universidades apresentaram resultados positivos neste critério. O Quadro 6 especifica as 15 universidades e a abordagem encontrada no PPC ou nos documentos disponíveis.

Quadro 6 — Abordagens sobre Educação Infantil nos documentos

	INSTITUIÇÃO	FED/EST	LETRAS-INGLÊS	ABORDAGEM
1	UEG - Universidade Estadual de Goiás (GO)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	Campus Inhumas: Ensino de Língua Inglesa para Crianças
2	UEL - Universidade Estadual de Londrina (PR)	Estadual	Licenciatura Plena	Disciplina Obrigatória: Oficina de Iniciação à Docência Estágio Curricular Obrigatório (EI/EF)
3	UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (PR)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	Disciplina Eletiva: Inglês para Crianças
4	UFBA - Universidade Federal da Bahia (BA)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	Disciplina Optativa: Educação Infantil Presente nas duas Licenciaturas.
5	UFC - Universidade Federal do Ceará (CE)	Federal	Licenciatura Plena	Disciplina Optativa: Ensino de Inglês para Crianças
6	UFCG - Universidade Federal de Campina Grande (PB)	Federal	Licenciatura Plena	Estágio Curricular Obrigatório: EI e 1 e 2 ciclos do EF.
7	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (ES)	Federal	Licenciatura Plena	Disciplina Optativa: O Ensino de Inglês na Educação Infantil
8	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	Federal	Licenciatura Plena	Disciplina de Formação Não-Específica (opção por conjunto disciplinas)
9	UFS - Universidade Federal de Sergipe (SE)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (PT/IN)	Estágio Supervisionado (III): disciplina obrigatória com opção por EI ou EF (Lic. Plena)
10	UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei (MG)	Federal	Licenciatura Plena	Disciplina “em bloco”: ELA - O Ensino de Língua Inglesa para diferentes faixas etárias
11	UFV - Universidade Federal de Viçosa (MG)	Federal	Licenciatura Dupla (PT/IN)	DUAS Disciplinas Obrigatórias: Prática de Ensino de Inglês I; Prática de Ensino de Inglês II
12	UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (MT)	Estadual	Licenciatura Dupla (PT/IN)	Disciplina Eletiva: Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para crianças (Campus Sinop)
13	UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná (PR)	Estadual	Licenciatura Plena e Dupla (em diferentes campi da Universidade)	DUAS Disciplinas Optativas: Ensino de línguas para crianças (Optativa de formação geral) e Ensino de Língua Inglesa para Crianças (Optativa de formação específica) - (Campus Apucarana) - Lic. Plena
14	UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa (RS)	Federal	Licenciatura em Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol)	Componente curricular complementar: “Ensino de Inglês para crianças”
15	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PR)	Federal	Licenciatura Plena e Dupla (em diferentes campi da Universidade)	Disciplina Optativa: Ensino de Inglês para Crianças (Código EC57LT - sem ementa) Lic. Dupla, Pato Branco

Fonte: elaborado pela autora

Consideramos como incluídas nesta lista de instituições aquelas que mencionam, de alguma forma, a Educação Infantil em seus currículos. Entretanto, é importante

apontar que em algumas delas o PPC não estava disponível para análise (6), em outras a ementa da disciplina não foi encontrada (3), e houve casos em que a disciplina apenas constava na lista de disciplinas ofertadas pelo curso, sem maiores informações acerca do conteúdo (2). Nestas últimas, apesar de constarem na lista apresentada, não foram encontradas informações sobre o conteúdo da disciplina e o tipo de abordagem utilizada. Na seção seguinte, cada uma destas 15 universidades será apresentada, bem como os dados encontrados.

5.2 ABORDAGENS ESPECÍFICAS DE CADA UNIVERSIDADE ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS DOCUMENTOS

Nesta seção focaremos nas características particulares encontradas nas universidades apresentadas anteriormente. Vamos especificar os documentos encontrados e refletir acerca de seus conteúdos, a fim de compreender como é considerada a formação de professores de Inglês para a Educação Infantil dentro destes currículos. Considerando que a análise foi feita a partir de documentos, apresentamos também quais documentos foram encontrados no website de cada universidade, para esclarecer como direcionamos a análise dos dados. O quadro a seguir apresenta quais documentos foram utilizados.

Quadro 7 — Documentos das Universidades (disponíveis no website)

Universidade	PPC	Lista de disciplinas	Ementas	Outros documentos
UEG	NÃO	SIM	NÃO	-----
UEL	SIM	SIM	SIM	-----
UENP	SIM	SIM	SIM	-----
UFBA	NÃO	SIM	SIM	-----
UFC	SIM	SIM	SIM	-----
UFCG	NÃO	NÃO	NÃO	Fluxograma + Resolução nº16/2014
UFES	SIM	SIM	SIM	-----
UFMG	SIM	SIM	SIM	-----
UFS	NÃO	SIM	SIM	Resolução nº29/2013

UFSJ	SIM	SIM	SIM	Resolução nº041/2018
UFV	NÃO	SIM	SIM	-----
UNEMAT	SIM	SIM	SIM	-----
UNESPAR	SIM	SIM	SIM	-----
UNIPAMPA	SIM	SIM	SIM	-----
UTFPR	NÃO	SIM	NÃO	-----

Fonte: elaborado pela autora

Com base na análise dos documentos coletados, passamos a discutir os dados de cada instituição separadamente, para especificar como as universidades estão abordando o contexto em seus documentos.

5.2.1 Universidade Estadual de Goiás (UEG)

A universidade oferece o curso de Licenciatura em Português-Inglês em diferentes campi, no Campus Inhumas constou uma disciplina ofertada com foco na Educação Infantil. No site está disponível apenas a matriz curricular, com a divisão de disciplinas por período do curso, no final da lista aparecem disciplinas sem determinação de período específico da graduação e dentre elas consta “Ensino de Língua Inglesa para Crianças”. Dessa forma, acreditamos que seja uma disciplina eletiva. Entretanto, não foi possível encontrar no website da universidade o PPC do curso ou a ementa dessa disciplina específica, tornando inviável a análise do conteúdo proposto.

5.2.2 Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Localizada em Londrina (PR), a universidade vem efetuando mudanças significativas para incluir o contexto da Educação Infantil, o que pode ser percebido na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da instituição.

Um dos fatos que estimulou a reformulação foi a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação. Nesta Resolução, a Educação Infantil

começa a ser percebida como um contexto pertinente para a formação inicial e continuada de professores que vão atuar na Educação Básica.

O PPC de Letras-Inglês da universidade conta com duas disciplinas que abordam a Educação Infantil, a primeira é ofertada no segundo ano do curso e foca nos diferentes contextos de ensino, citando especificamente a Educação Infantil e o ambiente da sala de aula. A ementa encontrada apresenta o foco na iniciação à docência e, assim como o nome propõe, traz tendências contemporâneas no ensino de inglês, sendo um deles a língua inglesa para crianças, conforme exposto a seguir:

6LEM136 OFICINA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE INGLÊS

A sala de aula como objeto de investigação, reflexão e intervenção. Estratégias de ensino e de seus propósitos e usos potenciais para diferentes contextos e objetivos. Crenças e expectativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, incluindo Educação Infantil e Fundamental I. Práticas discursivas, críticas, dialógicas, tecnológicas, e de avaliação de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula. Inglês como língua de inclusão-exclusão. A diversidade da língua inglesa na contemporaneidade. Articulação de diferentes áreas do conhecimento na atuação profissional. Propostas de intervenção que ampliem as oportunidades de ensino-aprendizagem de inglês em contextos de necessidades educacionais especiais e diversidade étnico-racial, de gênero, social, e linguística (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019).

Desta forma, podemos observar que a disciplina aborda aspectos relacionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, mesmo que dentro de um conteúdo mais geral, este contexto é considerado. De forma mais específica, no terceiro ano do curso, os alunos têm acesso à uma disciplina de prática docente (estágio) com opção pelos mesmos contextos mencionados, devendo optar por Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, ou equivalente.

6EST118 ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL OU EQUIVALENTE

Inserção na realidade do mercado de trabalho. Observação, análise e intervenção em realidades de educação infantil ou do ensino fundamental, em espaços e ações interdisciplinares de educação formal e/ou não-formal, desde que com crianças entre 4 e 14 anos de idade. Aproximação dos conteúdos essenciais à formação de professores no campo de políticas públicas e gestão da educação, fundamentos e metodologias de ensino, Participação no trabalho pedagógico para promoção da aprendizagem de inglês nos contextos de educação infantil, de ensino fundamental ou equivalente considerando, inclusive, questões relacionadas aos direitos

humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019).

É pertinente constatar que há uma disciplina de estágio curricular obrigatório sendo ofertada de forma direcionada a este contexto, o que marca a urgência em torno do tópico. Por ser uma área emergente, há ainda poucas iniciativas neste sentido, o que evidencia a preocupação da universidade em propor medidas para alcançar este contexto. Outro aspecto interessante é a escolha do aluno, visto que a opção pode ser Ensino Infantil ou Ensino Fundamental I. Lembramos que os cursos de Letras-Inglês, em sua grande maioria, abordam somente os contextos determinados em Lei onde o professor deve atuar, sendo eles o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, como já foi discutido anteriormente nesta pesquisa. Ao acrescentar estes dois outros espaços, a universidade abre o leque de possibilidades para o aluno e futuro professor construir sua carreira de acordo com seus interesses.

5.2.3 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

A universidade oferece o curso de Letras Licenciatura Dupla (Português-Inglês) em dois diferentes campi, com diferentes grades curriculares em cada um deles. No Campus de Cornélio Procópio, consta como Disciplina Eletiva, parte do Currículo Complementar Obrigatório, a opção pela disciplina “Inglês para Crianças”.

A disciplina possui carga horária de 30 horas, e indica que são 15 horas de prática e 15 horas teóricas. Sendo assim, o foco da disciplina é em ambos os aspectos. Através da ementa, também é possível perceber a menção direta à formação de professores para atuar no contexto e o reconhecimento da importância da formação do profissional:

Estudos teóricos e práticos e suas implicações para o ensino de língua inglesa para crianças na formação inicial de professores de inglês. Métodos e abordagens de ensino. Propostas didáticas de instrumentalização profissional para atuação em contexto de Educação Infantil (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ)

É interessante observar a particularidade desta universidade ao mencionar propostas de “instrumentalização profissional”, enfatizando a importância do

desenvolvimento de habilidades específicas para atuar com essa faixa etária. Esta disciplina aparenta ser direcionada para o preparo do professor e apresenta uma visão focada não apenas nas características da criança como aprendiz, mas trazendo também os saberes necessários para o professor nessa formação.

5.2.4 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A UFBA oferta duas modalidades: Licenciatura Letras-Inglês e Licenciatura Letras Vernáculas e Língua Estrangeira (com opção pelo inglês dentre outras disponíveis). Para as duas modalidades, o PPC do curso não estava disponível no website, entretanto, foi possível acessar a matriz curricular com a lista de disciplinas obrigatórias e optativas e suas respectivas ementas.

A estrutura da matriz curricular parece permitir que o aluno curse várias disciplinas optativas, visto que para cada período do curso está previsto a realização de uma, duas ou até três optativas, diminuindo a quantidade de disciplinas obrigatórias ofertadas em alguns períodos para incluí-las. Na relação de disciplinas optativas encontramos, para os dois cursos, a disciplina de “Educação Infantil”, ofertada pela Faculdade de Educação (FACED) da universidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Código da disciplina: EDC-290

Tipo: Obrigatória

Carga Horária Semestral: 68h

Departamento: Departamento de Educação I

Ementa:

Estuda os referenciais e as bases legais da educação infantil no Brasil, assim como, pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos. Analisa os conceitos mediadores das práticas pedagógicas historicamente constituídas na educação infantil brasileira e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nestas práticas pedagógicas, suas bases epistemológicas e teóricas.

Objetivos Gerais: Conhecer os conceitos, princípios, teorias e práticas da educação infantil.

(UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

A disciplina é ofertada regularmente pelo Departamento de Educação como disciplina obrigatória para cursos como Pedagogia, por este motivo ela consta na ementa como obrigatória, para o curso de Letras ela é listada como optativa na matriz curricular.

É possível perceber pela descrição da disciplina que o foco é a Educação Infantil, mas não apresenta referência à educação linguística em línguas estrangeiras para esta faixa etária. Por ser uma disciplina do Departamento de Educação, o conteúdo programático está voltado para especificidades desta faixa etária, incluindo: a educação infantil e sua abordagem histórica; as políticas de educação infantil e seus referenciais e princípios; a concepção da infância como fundamento da educação infantil; dispositivos didático-pedagógicos do currículo da educação infantil; teorias e tendências psico-pedagógicas e sócio-pedagógicas em educação infantil; dentre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA).

Desta forma, a disciplina não é voltada para a formação de professores de língua inglesa para atuarem neste contexto, e sim para o aprofundamento nas características e discussões pertinentes acerca da Educação Infantil. Entendemos a importância destes conteúdos, visto que fornecem as bases filosóficas, históricas, sociológicas e psicológicas da Educação Infantil. Sabemos que, para o professor de língua inglesa, ainda careceriam outras abordagens mais específicas acerca do ensino e aprendizagem de línguas, mas acreditamos que essa construção é possível no diálogo entre esta disciplina, por exemplo, e as disciplinas do curso de Letras.

5.2.5 Universidade Federal do Ceará (UFC)

Esta universidade oferta o curso de Letras-Ingês na modalidade de Licenciatura Plena. No *website* foi possível ter acesso ao PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso, à lista de disciplinas e às ementas, e foi encontrada uma disciplina com foco no contexto da Educação Infantil. A disciplina é optativa, e possui o nome “Ensino de Inglês para Crianças”, entretanto houve uma divergência nos dados encontrados. Esta disciplina consta no PPP do curso, bem como sua ementa, mas não consta em nenhum dos três currículos disponíveis com as grades curriculares e disciplinas optativas. Desta forma, não sabemos se a disciplina é de fato ofertada regularmente no curso ou não. Apresentamos a seguir a ementa da disciplina:

Ensino de Inglês para Crianças

Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e linguísticas de aquisição de língua estrangeira por crianças, que estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas por crianças (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009).

O foco da disciplina é bem direcionado para o contexto da Educação Infantil e também para a aquisição de línguas estrangeiras por crianças. A ementa apresenta tópicos como ensino e aprendizagem de habilidades linguísticas por crianças, o que é muito pertinente para o professor em formação que deseje atuar nesta área. Apesar de não focar especificamente na língua inglesa, a disciplina parece abranger os aspectos teórico-metodológicos deste contexto. Entretanto, sabemos que as informações são muito limitadas para analisar esta abordagem de forma mais profunda. Vale ressaltar, ainda, que a disciplina não menciona a prática do professor, evidenciando apenas os aspectos teóricos.

5.2.6 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A universidade oferta o curso de Letras-Língua Inglesa na modalidade Licenciatura Plena. Não foi possível acessar o PPC²² do curso, apenas o fluxograma das disciplinas ofertadas em cada período sem a ementa. No website duas versões do fluxograma estão disponíveis, para campi diferentes da universidade, sendo que o currículo não é o mesmo para cada um deles.

No fluxograma do Campus Campina Grande consta uma disciplina de estágio denominada “Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental”. Entretanto, a ementa da disciplina não está disponível. No fluxograma do Campus Cajazeiras, consta a disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Inglesa”, em que a ementa também não está disponível. Porém, acreditamos que estes estágios, nos dois Campi possam ser realizados na Educação Infantil, devido à Resolução nº16/2014, art. 9º, §1º que aponta:

Art. 9º O Estágio Curricular Supervisionado está incluído nos conteúdos complementares obrigatórios e terá a duração de 420 (quatrocentos e vinte) horas.

²² A terminologia utilizada ao longo do texto para este documento está de acordo com a terminologia adotada por cada Instituição.

§ 1º O primeiro Estágio Curricular Supervisionado, com 105 (cento e cinco) horas, focaliza o ensino de Inglês como língua estrangeira na Educação Infantil e no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2014)

Este artigo determina o foco de cada disciplina de estágio e parece claro que a Educação Infantil é um deles, podendo o aluno optar pelo 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental caso prefira. Esta disciplina possui um foco bem direcionado para a prática do professor, por ser uma disciplina de estágio, e é pertinente que a escolha em relação ao contexto cabe ao próprio aluno que pode atuar futuramente nessas determinadas áreas. As disciplinas de Estágio II, III, IV se direcionam para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e Ensino Médio (com duas disciplinas).

As ementas não estavam disponíveis, mas a Resolução nos permite verificar que a disciplina é obrigatória, consta regularmente na matriz de ofertas do curso e tem seu foco na prática de estágio curricular obrigatório na Educação Infantil, caso o aluno opte por realizar neste contexto. Sem acesso à ementa não podemos afirmar se algum aspecto teórico é abordado, ou se a disciplina foca apenas na prática.

5.2.7 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

A UFES oferta o curso de Letras-Inglês como Licenciatura Plena. No website da universidade foi possível encontrar o PPC, a lista de disciplinas atualizadas e a ementa de cada disciplina (constando no PPC). Vale ressaltar que o PPC foi reelaborado em 2019.

No PPC consta uma disciplina optativa denominada “O Ensino de Inglês na Educação Infantil”. O currículo foi elaborado de forma a permitir que o aluno curse disciplinas optativas ao longo do curso, estando previstas dentro da própria grade curricular. No 2º período do curso, o aluno deve optar por uma disciplina que esteja dentro do bloco “Letras-Inglês Linguística”, que é onde se localiza a disciplina voltada para Educação Infantil.

Outras optativas estão previstas em todos os períodos, dentro de outras listas ou abertas para o aluno (foco em Literatura, Inglês, entre outros). A proposta da

disciplina é direcionada para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para crianças dessa idade específica (Educação Infantil), conforme podemos visualizar na ementa e nos objetivos abaixo:

Figura 4 — Ementa de disciplina UFES

Universidade Federal do Espírito Santo 

Disciplina: LET13942 - O ENSINO DO INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ementa
Princípios e temas transversais para a educação linguística na infância: ética, saúde, sexualidade, gênero, raça, tecnologia, meio ambiente e pobreza. Características e perfil do aprendiz. A realidade do aprendiz e a educação democrática. Oralidade e escrita. Ensino, aprendizagem e formação integral da criança. Ludicidade e criticidade.

Objetivos

- Compreender o papel da educação linguística na infância;
- Relacionar temas transversais e ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil;
- Identificar e compreender as características da criança como aprendiz de línguas;
- Estimular o foco na formação integral da criança;
- Encorajar uma postura crítica em relação ao ensino de uma língua estrangeira para crianças;
- Articular formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

Fonte: captura de tela do PPC de Letras-Inglês da UFES, 2019, p. 72.

Uma abordagem mais crítica pode ser identificada de acordo com os tópicos propostos para serem desenvolvidos de forma conjunta com a educação linguística. Tópicos como “ética, saúde, sexualidade, gênero, raça, tecnologia, meio ambiente e pobreza” estão presentes na descrição da ementa. Desta forma, vai além dos aspectos linguísticos e foca no desenvolvimento integral da criança, de acordo com Tonelli e Moreno (2016), esse desenvolvimento inclui

[...] práticas que envolvam o uso e repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros (TONELLI, MORENO, 2016, p. 94)

Desta forma, a disciplina apresenta uma abordagem crítica e aponta tópicos relevantes em seus objetivos, como o papel da educação linguística na infância e as características da criança como aprendiz, bem como o uso de temas transversais no ensino-aprendizagem de inglês para a Educação Infantil. É possível perceber, no

entanto, que é uma disciplina mais voltada para a teoria, não abordando a prática em si, visto que a proposta não inclui a prática do professor ou atividades de estágio. Apesar de não abordar a prática, aspectos relacionados ao ensino são mencionados na ementa e objetivos.

A disciplina optativa consta numa lista como possibilidade para o aluno, mas não podemos afirmar acerca de sua oferta regular²³ no curso. Este novo PPC do curso começou a ser implementado em 2019 e ainda está em fase de adaptação na universidade.

5.2.8. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A UFMG oferta o curso de Letras-Inglês na modalidade de Licenciatura Plena, o curso nesta universidade é organizado de uma forma diferente e flexível, com a característica de estar dividido em vários grupos. De acordo com o PPC, o aluno deve cumprir disciplinas pertencentes a um Núcleo Comum (NC), que são as obrigatórias para todas as licenciaturas, em seguida, as Disciplinas Obrigatórias (OB) que são relacionadas ao saber específico do exercício profissional e da língua, e as Disciplinas Optativas (OP), que tem conteúdo variável e totalizam 240 horas do curso.

Para as optativas, o aluno tem a possibilidade de escolher dentre diversos grupos de disciplinas, conforme explicado no PPC, que determina que “A organização curricular das disciplinas optativas prevê uma subdivisão por grupos, segundo a formação específica que se pretende alcançar em cada um deles” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2017). Fica explícito que o aluno pode escolher de acordo com o que pretende alcançar, seus interesses, sua área de atuação e planejamentos futuros.

Entre os grupos disponíveis para os alunos, destaca-se o G5, “Disciplinas de Formação Não-Específica”, que permitem caminhos curriculares diversos, de acordo com o PPC, a importância desse grupo é justamente dinamizar a formação, e

²³ Não há informações no site do curso sobre a oferta da disciplina. No entanto, como ela é ministrada pela orientadora deste trabalho, tivemos acesso ao período de oferta: 2021/1 e 2021/2.

inclusive incluem disciplinas que o aluno cursa em outras unidades da UFMG e agrega outros Colegiados no processo.

As disciplinas integrantes do grupo 5 (G5) não constam da matriz curricular da habilitação escolhida pelo aluno, porque, ao contrário das optativas dos demais grupos, não se voltam para um objetivo de formação específico, mas para uma formação geral, e visam a permitir ao estudante agregar à sua formação disciplinas de outros percursos curriculares, segundo seus interesses. [...] Essa possibilidade de organização curricular, que visa a uma formação complementar em área de conhecimento afim, configura-se, no âmbito do curso de Letras, pela inclusão no currículo de quatro disciplinas (240h) que o aluno cursa em outras unidades da UFMG. No intuito de facilitar os trâmites de formalização da formação complementar, o Colegiado de Graduação em Letras já firmou um pré-acordo com seis outros colegiados, que disponibilizaram um conjunto de disciplinas a serem escolhidas pelo estudante para integralizar as 240h exigidas no respectivo percurso de formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2017).

Dessa forma, para que o aluno cumpra as 240h previstas no currículo, os grupos de disciplinas foram montados em diferentes temas e envolvendo outros colegiados. Esse trânsito do aluno em diferentes departamentos e colegiados mostra uma flexibilização do currículo com o intuito de promover uma ligação dos saberes de forma mais dinâmica (SCHEIFER, 2013).

Um dos seis grupos disponíveis é denominado “Formação complementar em Pedagogia: Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. O grupo é composto de seis disciplinas e apresenta uma abordagem bem ampla do tema, cada disciplina tem 60h de duração e os conteúdos podem ser observados na Figura 5.

Figura 5 — G5 - disciplinas (UFMG)

Formação complementar em Pedagogia: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	CAE147	Estudos sobre a infância	60h	04
	MTE224	Alfabetização e letramento I	60h	04
	MTE212	Alfabetização e letramento II	60h	04
	MTE233	Didática da educação infantil	60h	04
	MTE073	Estágio curricular educação infantil	60h	04
	60h	Estágio curricular anos iniciais do ensino fundamental	60h	04

Fonte: captura de tela, PPC do curso de Letras da UFMG, 2017, p. 50

Considerando estas disciplinas, é possível perceber uma abordagem bem específica que envolve teoria e prática. Vale ressaltar que as disciplinas são ofertadas para o curso de Pedagogia e podem ser feitas dentro deste grupo de disciplinas pelos alunos de Letras, mas as disciplinas não são voltadas para o ensino de línguas nessa faixa etária.

A ideia da formação complementar aqui é justamente abordar uma área que, em geral, não é alcançada dentro dos cursos de Letras, que é a Educação Infantil/anos iniciais do Ensino Fundamental. As disciplinas possuem focos diversos e complementares, envolvendo Didática, Alfabetização, Letramento e até mesmo Estágio. O conhecimento acerca do contexto é apresentado de forma abrangente, o que facilita a atuação do professor de inglês, mesmo que as disciplinas não sejam especificamente sobre ensino de línguas para crianças. Dessa forma, o aluno poderá se aprofundar sobre as características do contexto e até mesmo atuar como estagiário na área.

Todas as ementas estavam disponíveis no site do curso de Pedagogia, onde são ofertadas. Todas apresentam o foco já debatido acima, sendo específicas sobre a faixa etária da Educação Infantil, bem como dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Apresentamos, a seguir, uma ementa que contempla as características e particularidades da Educação Infantil, que traz conhecimentos muito úteis para o professor que deseje atuar neste contexto,

Didática da Educação Infantil

Teorias Pedagógicas e a educação da criança de 0 a 5 anos. Fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica na educação infantil: a prática docente na Educação Infantil; o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil; as relações cuidado e educação; a brincadeira como linguagem privilegiada nas interações entre as crianças e com os adultos; a construção dos ambientes de experiências, interações, relações e aprendizagens; organização dos tempos na instituição de educação infantil; atividades e materiais pedagógicos na educação infantil; Projetos de trabalho. As especificidades do cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 6 anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Curso de Pedagogia, 2010).

A disciplina abrange aspectos importantes e específicos da faixa etária, como a brincadeira, as relações de cuidado, a interação do adulto com a criança, a organização dos tempos, atividades e materiais pedagógicos, e especificidades de diferentes faixas etárias dentro da própria Educação Infantil (0-3 anos, 4-6 anos). Novamente, esses conhecimentos são pertinentes para o professor que deseje atuar na área, mesmo que não estejam especificamente relacionados ao ensino de línguas.

Outra disciplina pertinente é o Estágio Curricular realizado na Educação Infantil. Ter a oportunidade de fazer uma disciplina de prática é enriquecedora para o profissional que pretende atuar com crianças, pois o licenciando tem a possibilidade de vivenciar experiências práticas nesse contexto

A ideia de fornecer esses grupos de disciplinas torna o currículo mais flexível, podendo ser ajustado de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Outras possibilidades de grupos disponibilizados dentro dos G5 são: Educação de Jovens e Adultos; Educador Social; Educação Inclusiva; Filosofia; Turismo; e Teatro. Essa variedade de opções e flexibilidade é um movimento de mudança importante nos currículos, visto que as antigas divisões acadêmicas/vocacionais não são mais suficientes para atender as mudanças e demandas da sociedade (YOUNG, 2002). A demanda atual requer caminhos inovadores.

Do ponto de vista do currículo há duas questões essenciais; aumentar a flexibilidade - a oportunidade para estudantes fazerem escolhas individuais e combinar diferentes formas de aprendizado em novos caminhos - e melhorar a coerência - o sentido de clareza que os estudantes precisam para saber o que precisam aprender e para onde uma disciplina em especial ou grupo de disciplinas irá conduzi-los (YOUNG, 2002, p. 74, tradução nossa)

O autor aponta a importância de ter caminhos e rotas dentro do currículo, como uma forma de possibilitar escolhas aos alunos. Desta forma, a ideia da UFMG ao fornecer um Núcleo Comum e diferentes oportunidades específicas para os alunos pode encorajá-los a pensar de forma crítica para tomar decisões acerca de sua própria formação. Tais decisões partem de uma atitude investigativa e o desejo de ampliar os saberes por parte dos alunos-professores, permitindo “transcender as disciplinas, romper as grades disciplinares, e se apresenta a partir de um outro nível de realidade, em outro patamar do processo de construção de conhecimento” (CERQUEIRA, 2013, p. 8), que seria o conhecimento transdisciplinar.

De acordo com Larsen-Freeman (1983), o processo de educar professores é em si um processo de prepará-los para fazerem escolhas, e essas escolhas informadas são a base do ensino. As escolhas são feitas a partir do momento que o aluno-professor tem os meios para tomar suas próprias decisões, e a estrutura curricular tem um papel essencial nesse processo.

5.2.9 Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A universidade oferta as duas modalidades do curso, Licenciatura Plena (Letras- Inglês) e Licenciatura Dupla (Letras Português-Inglês). Na Licenciatura Plena existem quatro disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, sendo uma delas voltada para Educação Infantil ou Ensino Fundamental. De acordo com a ementa da disciplina, a escolha depende do aluno.

Nome: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA III

Ementa/Descrição: Planejamento de curso: análise de necessidades, seleção e organização de conteúdos, elaboração de materiais para o ensino do inglês em diálogo com teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Observação e prática docente em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE)

Trata-se de uma disciplina obrigatória, regularmente ofertada no curso. Apesar do foco não ser especificamente na Educação Infantil, o aluno/futuro-professor pode optar por este contexto caso seja sua preferência, ou pode optar pelo Ensino Fundamental. É válido fornecer essas escolhas, principalmente em uma disciplina de Estágio, que está diretamente relacionada com a prática do professor e seu preparo para a atividade docente.

Na ementa da disciplina tem uma previsão de 15 horas de carga horária teórica e 105 horas de prática, dessa forma, não podemos afirmar que a parte teórica não seria trabalhada ou qual seria o foco dessas horas direcionadas para teoria. Entretanto, visivelmente o foco da disciplina é na prática do professor, principalmente por se tratar de uma disciplina de Estágio.

Reiterando o contexto da disciplina de Estágio Supervisionado III, a Resolução nº 29/2013 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão - UFS, aprovou alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura e cita alterações realizadas com relação ao contexto de realização das atividades de estágio, o mesmo texto da ementa apresentada anteriormente está disponível nesta Resolução.

5.2.10 Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

A universidade oferece o curso de Licenciatura Plena (Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas). De forma similar ao modelo adotado na UFMG, a UFSJ utiliza um sistema de “blocos” de disciplinas.

Logo no início de seu PPC, a instituição apresenta sua intenção de promover uma flexibilização curricular, especificando, ainda, que não há pré-requisitos ou correquisitos para as disciplinas. De acordo com a Resolução nº 041 de 5 dezembro de 2018, que contém o PPC do curso, a flexibilização “permite que o curso se adapte às novas demandas e ao desenvolvimento das áreas de conhecimento, com a oferta de conteúdos outros relacionados às unidades já existentes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI, 2018, p. 13).

O curso está dividido em três núcleos. O primeiro tem foco em conteúdos básicos e vai até o quarto período, quando o estudante escolhe um orientador para auxiliar no gerenciamento do curso, visto que os módulos seguintes são flexíveis.

A organização curricular foi proposta em três (03) núcleos, no interior dos quais se organizam os módulos, concebidos como eixos temáticos de formação, nos quais os discentes devem cumprir cargas horárias mínimas obrigatórias. Alguns módulos do 2º núcleo são constituídos por blocos de disciplinas que o discente poderá escolher para compor seu histórico de formação de acordo com seu perfil (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI, 2018)

É interessante perceber a preocupação expressa no documento de permitir ao aluno tomar decisões de acordo com seu perfil, o que aponta uma formação que pode ser mais significativa e pautada por escolhas individuais. O currículo pode ser construído de forma que permita a produção de subjetividades a partir dessas escolhas, evitando pretensões relacionadas a disciplinarização e controle (MATIAS, 2008), que rege os modelos mais tradicionais.

Uma das opções do segundo núcleo é o bloco de disciplinas intitulado “Estudos em Linguística Aplicada (ELA)”. Este módulo tem um total de 132 horas a serem cumpridas pelo estudante e quatro possibilidades de disciplinas, em que duas devem ser escolhidas para completar a carga horária necessária. Uma das disciplinas disponíveis é “O ensino de língua inglesa para diferentes faixas etárias”, de acordo com a Ementa, o foco é no “processo de ensinar e aprender língua estrangeira em diferentes faixas etárias: infância, adolescência, vida adulta e terceira idade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI, 2018). Como objetivos da disciplina, são apresentados:

Refletir sobre procedimentos teórico-metodológicos para ensino de língua inglesa condizentes com os diferentes momentos na vida dos aprendizes;
Analisar fatores físicos, psíquicos, afetivos e socioculturais que podem influenciar o ensino de línguas em diferentes idades;
Desenvolver materiais didáticos e processos avaliativos no ensino de língua inglesa tendo como foco o fator idade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI, 2018).

Por meio da ementa e dos objetivos, podemos inferir que não é uma disciplina específica sobre a infância, visto que aborda outros períodos na vida. Entretanto, ela traz aspectos relevantes que incluem a infância e iniciativas voltadas para este

período, como o desenvolvimento de materiais didáticos e processos avaliativos considerando o fator da idade. Outro ponto importante indicado são os fatores que podem influenciar o ensino de língua em cada faixa etária, e os procedimentos teórico-metodológicos que também são variáveis em cada contexto.

Sendo assim, a disciplina traz aspectos relevantes para a formação dos futuros professores, mas o foco não é especificamente na Educação Infantil, constituindo um dos temas abordados dentro do conteúdo. Acrescentamos, com base no website da universidade, que a disciplina é ofertada de forma regular e está disponível para os alunos que tenham interesse em cursar.

5.2.11 Universidade Federal de Viçosa (UFV)

A UFV oferece o curso de Licenciatura Dupla (Letras Português-Inglês). No website da universidade não conseguimos ter acesso ao PPC, entretanto, a matriz curricular detalhada está disponibilizada, com as disciplinas obrigatórias, optativas e a ementa de cada uma delas. A partir destes documentos foi possível perceber que a Educação Infantil é abordada de forma bem detalhada, com duas disciplinas obrigatórias que trazem aspectos teóricos e práticos.

A primeira disciplina, já atualizada no Catálogo 2020, é denominada “Prática de Ensino de Inglês I” e tem carga horária semestral de 60 horas. Os objetivos e a ementa da disciplina podem ser observados a seguir:

LET 353 - Prática de Ensino de Inglês I
[...]

Objetivos

Alunos devem ser capazes de:

- Ler e discutir textos relacionados ao ensino de inglês para crianças
- Discutir criticamente as leituras sobre ensino de inglês baseadas em sua realidade.
- Demonstrar habilidades em planejar e demonstrar uma aula demonstrativa para crianças dentro dos temas propostos
- Planejar lições e unidades para um curso de inglês para crianças.

Ementa

Ensino de inglês para crianças: legislação; formação de professores; desafios, princípios e práticas; materiais didáticos; música, linguagem corporal, ludicidade, tecnologias, planejamento; jogos e uso de histórias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2020).

Os objetivos da disciplina trazem especificamente o ensino de inglês para crianças, e apresentam diversos aspectos teóricos, o que também pode ser observado nos itens apresentados na ementa. É interessante observar que o último objetivo apresenta um foco no planejamento de lições e unidades para um curso para crianças.

O planejamento de aula é uma atividade essencial na rotina do professor e pode ser observado em todos os contextos em que o professor atua. No cenário do ensino de inglês para crianças, esse planejamento precisa considerar diversos fatores relacionados às especificidades da faixa etária. Rocha (2007) corrobora essa ideia apontando que as crianças têm uma forma diferente de aprendizado, elas precisam estar motivadas e se sentirem confortáveis no ambiente, o processo de aprendizagem envolve, também, a autoestima da criança e aspectos afetivos.

Outros aspectos a serem considerados são: foco de atenção (espontâneo e periférico); curiosidade; estímulo dos sentidos; muita energia física; necessidades emocionais; tendência a perder interesse/atenção rapidamente (ROCHA, 2007). Acrescentamos que, apesar de serem aspectos gerais, as crianças possuem sua individualidade e outros aspectos podem surgir ou não estar inclusos nos citados acima. Esses fatores influenciam na forma como o planejamento de aula será pensado, portanto, é relevante trazer esse ponto como um dos objetivos da disciplina.

Além do planejamento, a ementa também apresenta um foco específico na produção de materiais didáticos, que é uma atividade também essencial ao professor. Em todos os contextos, inclusive na Educação Infantil, é essencial pensar no significado daquele material para o público-alvo, nesse caso, as crianças. Tonelli e Moreno (2016) destacam a importância de investir na preparação de materiais didáticos específicos para o contexto, e a necessidade de investir em uma formação docente que prepare professores para serem criadores e adaptadores de materiais didáticos.

Conectada à essa primeira disciplina, a disciplina de Prática de Ensino de Inglês II apresenta aspectos mais práticos. O pré-requisito para esta disciplina é ter cursado

a primeira, e ela também possui 60h de duração. Os objetivos e a ementa podem ser observados a seguir:

LET 454 - Prática de Ensino de Inglês II
[...]

Objetivos

- Planejar e ofertar um curso de inglês de extensão gratuito para crianças (com idade entre 7-10 anos);
- Divulgar o curso nas escolas e efetuar o registro das crianças nas turmas;
- Ministras as aulas para as crianças;
- Refletir sobre as aulas dadas;
- Avaliar o curso oferecido: dificuldades, sucessos, melhorias

Ementa

Oferecimento de um curso de inglês de extensão gratuito para crianças (com idade entre 7-10 anos); divulgação; planejamento do curso; docência do curso; reflexão sobre as aulas dadas; avaliação do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2020).

Nesta disciplina é possível perceber que a faixa etária especificada não está relacionada com a Educação Infantil, sendo o foco crianças de 7 a 10 anos. No conteúdo e objetivos da primeira disciplina não há especificação de idade, portanto, pode estar relacionada à crianças em geral, abordando diferentes faixas etárias. Entretanto, não podemos afirmar com base no documento qual é a faixa etária predominante para a disciplina.

Apesar do foco da segunda disciplina incluir outra faixa etária, é relevante observar que o curso aborda teoria e prática. Muitos autores apontam a importância de abordar de forma conjunta a teoria e prática para possibilitar uma educação mais completa ao professor, relacionada com o que ele/ela vai experienciar dentro da sala de aula na sua atividade profissional (DARLING-HAMMOND, 2006).

Vale mencionar que a UFV também oferece um curso de graduação denominado “Licenciatura em Educação Infantil”. O foco é em vários aspectos específicos sobre a Educação Infantil e suas particularidades, no entanto, não há disciplinas no programa do curso específicas sobre a língua inglesa, é mencionada apenas a opção de cursar disciplinas optativas relacionadas a línguas estrangeiras para complementar a formação.

5.2.12 Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT)

A UNEMAT no Campus Sinop oferece o curso de Licenciatura Dupla (Português- Inglês). Uma das disciplinas optativas do curso é a disciplina de “Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças” (MELIC), que possui a ementa direcionada para esse contexto:

Estudo dos princípios teórico-metodológicos que tratam do ensino/aprendizagem de língua inglesa para crianças nos anos iniciais de escolarização. Discussão e desenvolvimento das competências básicas para o professor que atuará com esta língua com o público em questão. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO).

Pela ementa do curso parece ser específico para a faixa etária da Educação Infantil e talvez primeiros anos do Ensino Fundamental, por mencionar “anos iniciais de escolarização”. Vários referenciais teóricos são trazidos na bibliografia básica e complementar, que tratam da área de ensino de língua inglesa para crianças e formação de professores. (TONELLI, J. R. A., 2010; ROCHA, 2007; TONELLI, J. R.; CRISTOVÃO, V. L. L., 2010). O foco da disciplina, de acordo com a ementa, aparenta ser em aspectos teóricos-metodológicos, não abordando a prática, mas oferecendo um suporte teórico para os que atuam ou pretendem atuar na área.

As autoras Lima e Santos (2017) conduziram uma pesquisa com base na disciplina de MELIC, investigando a formação docente para atuação com crianças. A pesquisa relatou que a disciplina foi ofertada pela primeira vez no semestre de 2015/1 e o estudo reuniu 14 acadêmicos que cursaram a disciplina. Os resultados apontam para a importância da formação teórico-metodológica do professor, que “precisa conhecer as necessidades, capacidades, habilidades e como ocorre o desenvolvimento e comportamento de cada faixa etária da criança” (LIMA; SANTOS, 2017).

Sendo assim, a disciplina se destacou como um diferencial e foi bem recebida pelos alunos, principalmente por atender um público crescente dentro do ensino de língua inglesa e que poucos estão preparados para ensinar (LIMA; SANTOS, 2017). As

autoras destacam, ainda, as dificuldades que a falta de formação pode gerar para os professores que atuam na área.

Não é fácil simplesmente chegar com o propósito de ensinar LIC sem ter formação necessária, sem conhecer os interesses e habilidades em cada idade da criança, sem dominar a LI, sem demonstrar afeto e atenção, sem preparar um material didático de desperte o interesse da criança por suas aulas, dentre tantos outros quesitos que o professor de LIC precisa ter. As aulas de LIC vão muito além de ensinar Inglês; o ensino de LIC envolve o desenvolvimento de um ser humano que irá se espelhar em você. Cabe a nós nos adaptarmos para que essas aulas sejam inesquecíveis para as crianças, proveitosas e que mostrem desde cedo a capacidade que elas têm de explorar o mundo (LIMA; SANTOS, 2017, p. 56)

É possível perceber o quanto a inclusão de disciplinas com esse foco pode ser benéfica, ajudando a trazer mais confiança e preparo para os professores que vão atuar na área.

5.2.13 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

A UNESPAR oferece o curso de Licenciatura Plena (Letras-Inglês) no Campus Apucarana, onde duas disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa para criança estão presentes. De acordo com o PPC podemos observar que, além dos núcleos obrigatórios de disciplinas, a grade curricular disponibiliza disciplinas optativas de Formação Geral (FG) e disciplinas optativas de Formação Específica (FE).

Para as disciplinas de FG, o estudante deve optar por duas disciplinas em uma lista de 10 ementas disponibilizadas. Uma das 10 opções disponíveis para os alunos é: “Ensino de línguas para crianças (FGIR)”. A ementa é bem objetiva e a bibliografia básica apresenta referenciais teóricos importantes da área (ROCHA, 2007; TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017). O foco da disciplina aparenta ser voltado para a teoria e as características da infância, não abordando aspectos práticos, de acordo com a ementa disponível no PPC, a disciplina envolve “Estudo das características inerentes ao período da infância e sua relação com a aprendizagem de línguas para a formação inicial do professor. Metodologias e abordagens para o ensino de línguas (materna e/ou estrangeiras) nessa faixa etária” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2019).

Esta primeira disciplina não foca especificamente na língua inglesa, mas traz aspectos importantes relacionados à aprendizagem de línguas nessa faixa etária. O conteúdo mais específico pode ser encontrado em outra disciplina, proposta dentro do núcleo de Formação Específica, denominada “Ensino de língua inglesa para crianças (FEIR)”. De acordo com a ementa, além dos aspectos relacionados à infância e formação do professor, a disciplina também apresenta metodologias e abordagens específicas acerca do ensino de inglês para essa faixa etária.

A ementa é bem objetiva e parece focar em aspectos teóricos. A diferença quando comparada à disciplina de formação geral consiste no foco em ensino de línguas, visto que na anterior o foco era na aprendizagem, e a formação específica voltada para o professor de língua inglesa, não o professor de línguas em geral. Os referenciais teóricos são curtos, mas bem específicos da área em questão.

Vale ressaltar que no Projeto Pedagógico de Curso aparece em um dos itens como objetivos específicos do curso: “Possibilitar construção de conhecimento teórico-prático de ensino de inglês para crianças” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, 2019, p. 19), dessa forma, a instituição considera este contexto como relevante em seu PPC, bem como a formação do professor para atuar neste ensino, o fato de estar presente como um dos objetivos do curso é um passo importante na consolidação e valorização deste cenário educacional.

5.2.14 Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

A UNIPAMPA oferece um curso com nomenclatura e estrutura diferenciadas, “Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas”. O conteúdo aborda as duas línguas estrangeiras no mesmo curso, língua inglesa e língua espanhola. No PPC do curso podemos observar uma disciplina optativa denominada “Ensino de Inglês para Crianças”, o conteúdo da ementa está disponível a seguir:

Ensino de língua inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aquisição de língua materna e adicional na infância. Princípios didáticos necessários para o ensino de língua inglesa para

crianças. Planejamento de ensino. Seleção e desenvolvimento de material didático (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019).

A disciplina foca em aspectos como ensino, aquisição de língua, questões didáticas, planejamento de aula e seleção/adaptação de material didático. Nos objetivos também está elencada a reflexão acerca do papel do professor nessa faixa etária. Essa reflexão é essencial para ajudar o professor a desenvolver uma visão crítica do contexto em que ele/ela vai atuar, e sobre o papel da língua inglesa nesse contexto, que pode vir atrelada com o desenvolvimento de uma sensibilidade linguística (MENEZES DE SOUZA, 2019). Sendo assim, o questionamento acerca da própria prática é relevante no desenvolvimento do protagonismo docente (CERQUEIRA, 2013)

A proposta da disciplina não faz alusão explícita à prática, mas é importante ver a reflexão acerca da prática presente no conteúdo proposto, bem como aspectos relevantes da atividade do professor e de sua rotina, como o planejamento de aula e o desenvolvimento de materiais didáticos.

5.2.15 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

A UTFPR oferece Licenciatura Plena (Letras-Inglês) e Licenciatura Dupla (Letras Português-Inglês). Na Licenciatura Dupla, no Campus de Pato Branco, é possível perceber a menção a uma disciplina eletiva denominada “EC57LT - Ensino de Inglês para Crianças”. Entretanto, não foi possível encontrar o PPC do curso, nem a ementa desta disciplina. No website apenas encontramos a lista de disciplinas por período com a ementa disponível para algumas delas (em especial as obrigatórias).

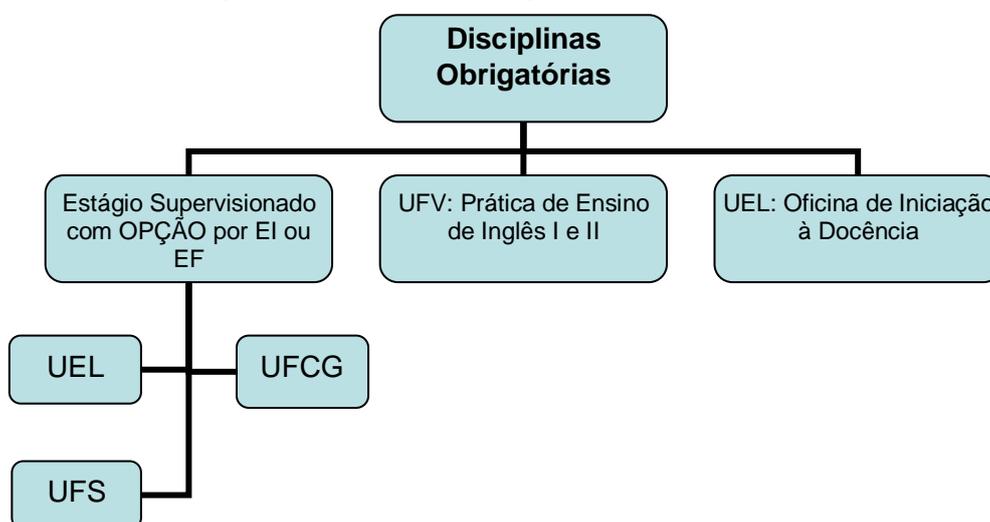
A única informação disponível é de que nenhuma turma foi cadastrada para esta disciplina na oferta do semestre atual. Dessa forma, não foi possível analisar os objetivos e focos da disciplina, e não podemos afirmar se ela é ofertada de forma regular ou não.

5.3 COMO ESSES DOCUMENTOS SE APROXIMAM E SE DISTANCIAM?

A partir dos dados documentais apresentados no tópico 5.2 é possível perceber uma variedade de abordagens nos documentos de cada universidade, com focos e características diversas. Entretanto, tais dados também apresentam pontos de aproximação e recorrências. Sendo assim, apresentaremos os pontos relevantes em que as disciplinas se encontram e se distanciam umas das outras.

Dois focos se destacam quando observamos as disciplinas em que o tema da Educação Infantil aparece, um deles está relacionado a disciplinas obrigatórias, a maioria de Estágio Curricular Supervisionado, e o outro está direcionado a disciplinas optativas presentes no currículo do curso.

Figura 6 — Disciplinas Obrigatórias que abordam EI



Fonte: Elaboração própria

É pertinente observar que três disciplinas obrigatórias possuem características semelhantes, se constituem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado que apresentam ao aluno a opção por realizar seu estágio na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Vale ressaltar que diante das diretrizes apresentadas pela legislação a maior parte dos cursos de Letras-Ínglês estruturam seus cursos para ofertar estágios no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ou seja, o movimento de começar a incluir contextos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I é inovador

e está intimamente relacionado com a expansão do ensino de inglês para essas faixas etárias nas escolas.

A UEL aparece duas vezes na Figura 6 por apresentar duas disciplinas obrigatórias com focos diferentes: uma disciplina de estágio supervisionado e uma disciplina denominada “Oficina de Iniciação à Docência: Tendências contemporâneas no ensino de inglês” que, conforme dados apresentados no tópico 5.2.2, tem a Educação Infantil como um dos focos. Por fim, a UFV também apresenta duas disciplinas obrigatórias, sendo uma com foco em legislação, formação de professores, princípios, práticas, materiais didáticos e ludicidade; e outra focada em planejamento, avaliação e ministrar aulas.

Quando direcionamos o olhar para disciplinas optativas, as nomenclaturas e os temas trabalhados em cada disciplina são mais variados. O quadro 7 apresenta o nome das disciplinas optativas de cada universidade.

Quadro 8 – Lista de disciplinas optativas

UEG	Ensino de língua inglesa para crianças
UENP	Inglês para crianças
UFBA	Educação Infantil
UFC	Ensino de inglês para crianças
UFES	Ensino de inglês na Educação Infantil
UFMG	Formação complementar em Pedagogia: Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Grupo de Disciplinas)
UFSJ	ELA - O Ensino de Língua Inglesa para diferentes faixas etárias
UNEMAT	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para crianças
UNESPAR	1. Ensino de línguas para crianças (Optativa de formação geral) 2. Ensino de Língua Inglesa para Crianças (Optativa de formação específica)
UNIPAMPA	Ensino de inglês para crianças
UTFPR	Ensino de inglês para crianças

Fonte: Elaboração própria

A nomenclatura mais comum entre as disciplinas foi “Ensino de inglês para crianças”, entretanto, apesar da similaridade nos nomes, ao analisar a ementa de cada uma delas, essas apresentaram focos diversos, trazendo uma multiplicidade

de temas explorados em cada contexto. A Figura 7 elenca os principais temas que são abordados nos documentos investigados.

Figura 7 — Disciplinas optativas que abordam EI

Bases legais	Princípios norteadores	Práticas pedagógicas	Bases epistemológicas
Teorias cognitivas e linguísticas	Aquisição de LE por crianças	Procedimentos metodológicos	Educação Linguística
Temas transversais	Características do aprendiz	Formação integral da criança	Formação de professores
Ludicidade e criticidade	Planejamento de ensino	Ensino e aprendizagem de LI	Seleção e desenvolvimento de materiais didáticos

Fonte: Elaboração própria

Considerando os temas listados, os mais comuns presentes nas ementas foram focados em princípios teórico-metodológicos, características da infância, aquisição de língua e formação específica para atuação na área de LIC. Vale ressaltar que duas universidades - UEG e UTFPR - não possuíam a ementa disponível para análise, apresentando a disciplina com foco em LIC apenas em uma lista de disciplinas disponíveis no currículo.

É pertinente notar que os documentos de quatro universidades - UFSJ, UFS, UFV e UNIPAMPA - mencionam a importância da formação do professor no que se refere à seleção e ao desenvolvimento de materiais didáticos, enfatizando a particularidade dos materiais utilizados na Educação Infantil e a importância de uma formação adequada para tomar tais decisões. O material deve levar em consideração aspectos como as necessidades, o contexto, o tempo de aula, e estar situado com a realidade local das crianças (MALTA, 2019). Sendo assim, é uma questão que faz parte do dia a dia da atuação do professor. Outro ponto que

aparece nos documentos de duas universidades (UFES e UFV) é a ludicidade, um tema que tem se mostrado muito relevante nos estudos de LIC, bem como as tecnologias, que são tão presentes na realidade das crianças na sociedade atual.

Os documentos evidenciam temas e abordagens diferenciadas para as disciplinas de LIC, que são justificados, principalmente, pela ausência de regulamentações na área. Neste sentido, algumas excepcionalidades também podem ser observadas na composição desses documentos.

A disciplina Oficina de Iniciação à Docência ofertada pela UEL menciona as “crenças e expectativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, incluindo a Educação Infantil” (UEL, 2018, p. 15). Neste sentido, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) discutem tais crenças e mitologias como a ideia de que ‘quanto mais cedo, melhor’ e a visão do inglês como ‘porta de entrada’ para o futuro das crianças. Assim, refletir acerca de tais crenças enraizadas na sociedade é um passo importante para problematizá-las e “formar professores que estejam comprometidos com a educação linguística das crianças” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) em primeiro lugar.

Outro ponto relevante é observado na disciplina ofertada pela UFSJ, que menciona “fatores físicos, psíquicos, afetivos e socioculturais que podem influenciar o ensino de línguas em diferentes idades” (UFSJ, 2018, p. 98). Tais fatores externos e internos estão intimamente relacionados com o ensino e a aprendizagem, e é importante que o professor esteja ciente de tais influências.

A expressão “educação linguística na infância” aparece na ementa da disciplina da UFES, relacionada a temas transversais como ética, saúde, sexualidade, raça, meio ambiente e pobreza (UFES, 2019). Conforme já abordado neste texto, o termo educação linguística sugere uma visão ampliada e não limitada ao conteúdo linguístico (CAVALCANTI, 2013). Na mesma linha, a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório da UEL também traz temas semelhantes e enfatiza que são questões a serem consideradas na promoção da aprendizagem.

No próximo tópico, apresentaremos as falas de entrevistas conduzidas a fim de investigar os contextos locais, na figura de coordenadores de curso ou professores das universidades.

5.4 COMO ABORDAGENS EVIDENCIADAS NOS DOCUMENTOS DIALOGAM COM PRÁTICAS EVIDENCIADAS NAS ENTREVISTAS?

Neste tópico, traremos os dados obtidos a partir das entrevistas feitas com membros de 5 universidades, a fim de compreender o contexto local e a relação com os documentos apresentados no tópico anterior.

Salientamos que não foi possível conduzir entrevistas com todas as universidades mencionadas anteriormente, mas algumas foram selecionadas para acrescentar essa visão local. No quadro 9, retomamos informações sobre a universidade, o cargo que o entrevistado ocupa e o nome fictício que será utilizado para se referir a eles²⁴.

Quadro 9 — Participantes das entrevistas e seus nomes fictícios

Universidade e Cargo	Nome
UFSJ - Coordenação de Curso (Letras-Inglês)	José
UFS - Coordenação de Curso 2021 / Presidente do NDE	Sandra
UNESPAR - Coordenação de Curso (Letras-Inglês)	Raquel
UEL - Coordenação (Letras-Inglês)	Livia
UEL - Professora (Letras-Inglês)	Lara
UNEMAT – Professora (Letras Português-Inglês)	Thais

Fonte: elaboração própria

Nos subtópicos seguintes, vamos aprofundar a análise em aspectos específicos abordados pelos entrevistados.

²⁴ Ressaltamos que os entrevistados autorizaram a divulgação das informações relacionadas à universidade e ao cargo ocupado.

5.4.1 O currículo como reflexo da sociedade

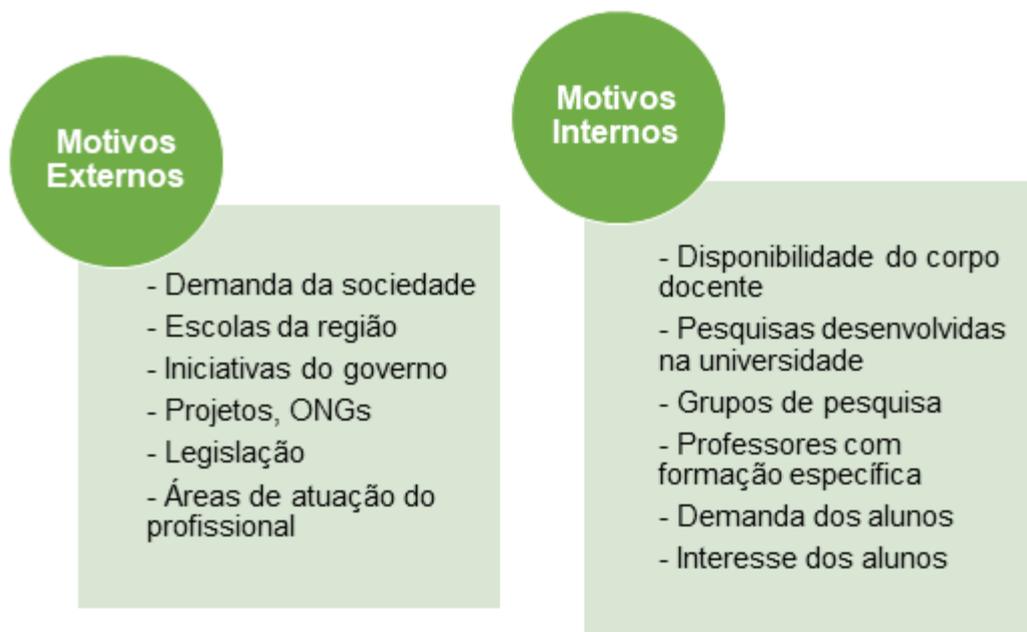
Pontos relevantes podem ser percebidos na fala dos entrevistados, principalmente no que se refere ao currículo como reflexo da sociedade. Veiga-Neto aponta que o currículo é construído pela sociedade e ele também ajuda a construí-la (2004). É possível notar que nos lugares onde o ensino de inglês para crianças não parece ser uma realidade tão marcante, principalmente na escola pública, este não se tornou uma prioridade da instituição. Tal escolha é justificada por José, ao explicar essa devolutiva na ação da universidade em relação à sociedade:

Nós devolvemos à comunidade segundo o que é exigido primeiro das regiões mais próximas, que mais dependem do que nós oferecemos. Nós sabemos que as escolas da região, os professores são formados normalmente aqui, então nós buscamos atender principalmente essa necessidade, essa demanda. E é verdade que o ensino infantil, a Educação Infantil, ela não tem sido a maior das demandas, ela é algo que existe, mas ela é de um nicho específico, privado, então nós não colocamos em um patamar muito alto, nós colocamos como algo que a pessoa terá uma noção, uma disciplina cuja a... uma disciplina que tem uma parte voltada para isso (José, entrevista).

A demanda local influencia as prioridades do currículo, o que pode ser observado nas universidades em locais em que a oferta de inglês na Educação Infantil acontece, e no posicionamento dos entrevistados com relação ao preparo urgente de profissionais para atuarem, por ser uma necessidade desse contexto. Nesse sentido, Raquel diz que: *“muitos de nossos acadêmicos, há carência mesmo no mercado, eles estão no primeiro ano do curso e a prefeitura lá chama, porque escolas municipais funcionam em tempo integral, e no contraturno é ofertado, dentre outras atividades, o inglês”*.

A partir da fala dos entrevistados, foi possível identificar alguns fatores que influenciam na inclusão de disciplinas voltadas para o preparo de profissionais para o ensino de língua inglesa para crianças, motivos externos e internos que podem ser observados a partir da figura 8, a seguir.

Figura 8 — Motivos que podem influenciar na abordagem dos currículos de Letras



Fonte: elaboração própria

Os motivos mencionados aparecem nas falas dos entrevistados, e algumas pontuações podem ser feitas com relação aos cenários locais. Todos os fatores elencados na Figura 8 apareceram conectados com o contexto e com as especificidades das universidades.

Em alguns contextos, como o citado por Lara, antes da implementação do novo currículo que incluía disciplina específica de LIC (neste caso, o estágio curricular obrigatório na Educação Infantil), a prática já acontecia, pois os alunos já realizavam estágio antes da disciplina entrar no currículo, ela especifica: “Os *alunos que participaram, que são do currículo antigo, mesmo não tendo especificado, eles já fazem bastante... Muitos deles fazem estágio na Educação Infantil*” (Lara, entrevista), e complementa que “*Já era uma prática, e acho que elas buscaram então colocar os nomes, para ter, talvez, isso institucionalizado*” (Lara, entrevista).

Isso reforça a ideia de que o novo currículo dessa universidade trouxe a disciplina por ser uma demanda da sociedade e dos alunos e, também, agora ajuda a construir a sociedade (VEIGA-NETO, 2004), no sentido de preparar profissionais para a realidade local. Raquel aponta também a necessidade de reavaliar o currículo, evidenciando sua característica de transformação, “*continuamente a gente*

tem que estar olhando para ele e fazendo adequações, conforme a gente vai percebendo a necessidade” (Raquel, entrevista). Ela cita que quando o curso começou ainda não se sabia da necessidade de professores para atuarem na área, e isso teve que ser reformulado posteriormente por causa dessa necessidade.

Outro ponto que podemos retomar da fala de Lara é a importância da institucionalização. Ela cita que a prática já existia, os alunos eram autorizados a fazer estágio na Educação Infantil se assim preferissem, mas aponta a importância da criação da disciplina para que isso seja institucionalizado. Essas adequações e reformas no currículo são necessárias para alcançar demandas que já existem na sociedade, como o ensino de LIC (CHAGURI; TONELLI, 2019; TONELLI; BELO-CORDEIRO, 2017), e conferem uma maior seriedade ao tema, oferecendo certas garantias, pelo menos no que se refere ao aspecto documental, em torno da formação do profissional que vai atuar na área. Ávila e Tonelli (2020) acrescentam que:

[...] as políticas (de fato) existem, pois na prática o ensino de LIC já está acontecendo. Todavia, o que falta é uma política pública nacional que insira a LE na EI e no EFI de forma compulsória para que, assim, o ensino de LE nessas etapas de escolaridade seja visto como uma das prioridades do sistema educacional brasileiro e que, conseqüentemente, haja investimentos na formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse contexto e que necessitam de saberes específicos para lidarem com o ensino para essa faixa etária (ÁVILA; TONELLI, 2020, p. 4)

Ou seja, assim como há uma falta de institucionalização por parte das universidades, isso também acontece no nível das escolas e das políticas públicas, reforçando ainda mais a aleatoriedade que tem predominado na área de LIC.

Existem, por outro lado, contextos em que o ensino de inglês para crianças não é uma realidade tão marcante no ensino público. Nestes locais, a oferta da universidade também não é prioritária. Mas, mesmo assim, José enfatiza a importância de apresentar esses cenários para os alunos-professores, visto que são opções de atuação profissional futura.

Mas, nós sabemos que ela (Educação Infantil)... Extrapola a exigência da nossa graduação, porque eles não pensam em Educação Infantil já que ela não existe no ensino público como um elemento obrigatório. Então... ela é mais pensando em quem, embora vai se formar em uma universidade

pública, vai atuar no setor privado. Esse que... mas, nós nunca nos opusemos a isso, nós oferecemos disciplinas que atuam em outras áreas (José, entrevista).

Um dificuldade acrescentada por José, com relação ao espaço dentro do currículo, também está relacionada à sua própria estrutura limitadora e compactada, que exige escolhas tão complexas por parte daqueles responsáveis por organizá-lo:

[...] considerando como o curso é muito compactado, porque muitos conteúdos tivemos que sacrificar, basta dizer que tive que deixar coisas como sintaxe e morfologia da língua inglesa como optativas... eu acho isso complicado. Então... nós deixamos uma que já trata, pelo menos um pouquinho, das faixas etárias que não são as mais pensadas, no caso de adolescentes para o ensino público. Vai ter um foco em Educação Infantil, vai mostrar um pouco sobre crianças ainda da primeira parte do Ensino Fundamental, e eu sei que essa disciplina normalmente inclui algo de, é... meia-idade e terceira idade (José, entrevista).

Sendo assim, aqui, novamente fica evidenciado a difícil escolha do currículo e o papel que as demandas da sociedade exercem nessas escolhas, considerando o contexto local e as necessidades dos alunos. Nesse sentido, é relevante olhar o currículo com outra perspectiva, no sentido de que “levem em conta as práticas sociais, culturais, econômicas e políticas, localmente significativas para os contextos nos quais os/as professores/as atuam” (MATEUS, 2013, p. 109, *apud* TONELLI, BELO-CORDEIRO, 2017, p.126).

Essas práticas significativas presumem um maior diálogo entre algumas instâncias da sociedade, de modo a implementar algo que seja positivo. Sandra coloca pontos relevantes acerca do diálogo desejável entre a sociedade, o governo e as universidades, que em um mundo ideal seria prévio à implantação desse ensino de inglês para crianças. Ela acrescenta que:

Eu gostaria que houvesse uma discussão primeiro, com a sociedade, para entender qual vai ser o papel do ensino daquelas línguas naquela faixa etária, exatamente para não haver a cobrança ou mesmo o sonho que é senso comum né, “meu filho precisa para o mercado de trabalho, quanto antes ele tiver inglês...”, que é o que as escolas particulares elas compram esse discurso dos pais, e os pais procuram essas escolas porque tem esse discurso, “meu filho quanto antes ele aprender inglês melhor para ele, porque a hora que ele for para o mercado de trabalho ele já tá bem preparado. Então, acho que no mundo ideal seria isso, a universidade ajudar a sociedade a repensar o ensino da língua, especificamente na formação” (Sandra, entrevista).

É pertinente essa reflexão, principalmente considerando o papel da universidade de preparar profissionais para atuarem na sociedade, nas esferas públicas (e também privadas), esse diálogo mais próximo poderia permitir ajustes mais condizentes com a realidade que os alunos encontram em seus trajetos profissionais, abrindo possibilidades de atuação futura.

Sandra também aponta que muitas vezes a necessidade de atuação simplesmente aparece e a universidade tem que atender essa demanda, entretanto, o ideal seria ter uma reflexão e uma discussão prévia. O surgimento dessa necessidade parece estar, muitas vezes, vinculado a iniciativas do governo que começam a demandar professores para atuarem na área, como podemos perceber na fala de Raquel, Lara, Lívia e Thais. Nesses contextos locais a formação de professores se tornou uma realidade diante da demanda que surgiu a partir das escolas da região, mas é necessário pensar no tema de forma mais regulamentada, conforme apontam Lima e Kawachi-Furlan (2021):

[...] tendo em vista a expansão da oferta do ensino de LIC e o aumento da demanda por profissionais para esse contexto, entendemos que seja urgente regulamentar a oferta do ensino de língua estrangeira para crianças em nosso país e, conseqüentemente, a formação de docentes para atuarem nos anos iniciais da educação básica para, então, reformular os currículos dos cursos de licenciatura em Letras, incluindo disciplinas específicas (LIMA; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 652).

A regulamentação e o planejamento em torno da formação do profissional de LIC reflete na qualidade do ensino e do preparo desses profissionais para as situações que irão encontrar na rotina com as crianças. Tonelli e Cristovão (2011) acrescentam que a atividade pedagógica deve ser conduzida por “professores bem formados e preparados, que apresentem as competências esperadas para atuarem de forma satisfatória nessa área do conhecimento” (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2011, p. 67). Entendemos que, em um primeiro momento, e diante das demandas urgentes, a formação acaba assumindo uma forma mais reativa (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2011), mas é fundamental refletirmos acerca dos próximos passos na formação para esse contexto.

Lima e Kawachi-Furlan (2021) defendem uma formação crítica de professores de língua inglesa para crianças que permita escolhas informadas por parte dos

profissionais que vão atuar na área, de acordo com seu contexto e a necessidade de seus alunos. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído em conjunto com as crianças (MALTA, 2019). Para alcançar esses objetivos, as autoras (LIMA; KAWACHI-FURLAN, 2021) defendem que a formação precisa ser planejada e que os cursos de Letras revejam seus programas, em busca de uma formação mais crítica, onde os “profissionais sejam menos dependentes dos tais modelos ‘globais’ de ensino e possam agir em práticas locais diante do que está disponível” (LIMA; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 656). Neste sentido, Menezes de Souza (2019) traz o conceito do “professor protagonista”, que seria justamente aquele mais ciente de suas decisões e atitudes:

Preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer (...) é uma criatividade de cada um, mas precisa ser pensada em um curso de formação. Não é algo que a gente pode pressupor que qualquer um possa fazer (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 255)

É pertinente quando o autor acrescenta no final que não podemos pressupor que qualquer um possa ser responsável por esse ensino, as discussões trazidas e a própria fala dos entrevistados enfatiza as particularidades do ensino de inglês pra crianças e a importância do preparo profissional.

Outra forma em que o currículo se comporta como reflexo da sociedade pode ser percebida na própria rotina das crianças. Algo que se destaca na fala de Thais é ao mencionar a atuação da universidade como ‘convergente’ com a atualidade, argumento que ela justifica com a presença da língua inglesa no cotidiano das crianças, nos meios de comunicação e interação. A entrevistada acrescenta que *“cada vez mais a gente vê a necessidade das universidades terem um olhar mais cuidadoso para esse público, porque é a geração que fará o futuro”* (Thais, entrevista), outra vez enfatizando a universidade nesse contexto.

Acerca do que tem sido desenvolvido na área ao longo do tempo, Sandra comentou que *“acabei ficando muito curiosa com a sua pesquisa porque eu vejo isso há 20 anos, vi isso há 20 anos atrás né, parei de acompanhar, mas eu percebo que não tem muita informação”* (Sandra). Ela explicou que logo quando esse ensino

começou a expandir na região em que atuava ela foi convidada para dar formação de professores de inglês para a prefeitura, e ela sinalizou o desespero das pessoas que iriam atuar na área 20 anos atrás e pontuou que muitas dessas preocupações seguem até hoje, por não ter algo institucionalizado. Isso nos leva a refletir o que de fato tem mudado durante esse tempo, e o que falta para que esta área seja vista com a importância devida. Considerando que as demandas locais existem, ainda assim há uma discrepância no que se refere à formação do profissional que vai atender a essas demandas.

No subtópico a seguir, vamos direcionar o olhar para a formação esperada desse profissional, como os cursos (Pedagogia e Letras) podem conversar nesse sentido, e qual é o papel das disciplinas de LIC, bem como da discussão em torno do ensino de inglês na Educação Infantil.

5.4.2 Qual é a formação esperada?

Um dos questionamentos que levantamos é referente a qual seria a formação esperada para os professores, e a importância que ela seja oferecida. Uma das primeiras perguntas que fizemos aos entrevistados foi como eles entendiam a importância de abordar o contexto da Educação Infantil dentro de seus cursos de formação de professores de Letras. Algumas respostas obtidas foram:

Quadro 10 — Importância de abordar o contexto da Educação Infantil na perspectiva dos participantes

José	<i>Bom, ela é uma realidade no nosso mundo, mesmo que não seja dentro do ensino público, infelizmente [...] É claro, então, que essas questões tem que ser levadas, em algum momento, na pior das hipóteses, dentro de um aspecto teórico, para a pessoa ter uma noção das diferenças que tem, do que existe, de estudos que existem nessa área, para onde esse profissional pode correr se precisar atuar nessa área depois, já que sabemos que muitos de nossos professores nem sempre vão atuar em escolas no ensino público, eles podem atuar em tantas outras áreas, que a gente tenta oferecer esse leque maior, porque a gente pensa que é possível que ele vá dar aula na Educação Infantil também, isso sempre foi visto como uma possibilidade.</i>
Sandra	<i>Então, aqui no estado, nem as escolas estaduais, nem nenhuma municipal, tem o ensino de inglês na Educação Infantil, então a gente como, não tem o inglês na Educação Infantil em nenhuma escola pública né, eu nunca sugeri que eles fizessem o estágio [...] não tem escola pública que tenha o inglês na Educação Infantil.</i>
	<i>Temos vários acadêmicos que atuam como docentes no município - temos projetos de extensão voltados para dar suporte aos professores da rede municipal e nossos próprios acadêmicos na</i>

Raquel	<i>análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de inglês para crianças. [...] Porque como que você tá num curso de Letras-Inglês, tá sabendo que os seus alunos estão sendo chamados né, para auxiliar e até mesmo para assumirem docência, e você não dá um suporte para eles, né. Então, parte mesmo de uma necessidade da comunidade.</i>
Lara	<i>Então, como eu disse, aqui a gente tem, o que a gente vê é que muitos dos nossos alunos eles acabam trabalhando na Educação Infantil. Então, muitos alunos que a gente forma, a gente tem o Projeto Londrina Global, que é do município, mas nós temos muitas escolas agora bilíngues né, essas escolas que estão crescendo a todo tempo. Então, essas escolas procuram os nossos alunos de Letras, porque... Assim, é o que chega pra gente né. E muitos deles, muitos dos nossos alunos acabam fazendo algum curso de Pedagogia para poder atender esse mercado. Então, assim, a gente tá atendendo a demanda.</i>
Thais	<i>[...] o município de Sinop implementou Língua Inglesa para Crianças nos anos iniciais. Então, como é uma política, foi uma política de governo, com o passar do tempo essa política de governo que foi instituída na época e que demandava formações específicas para esses professores e tudo mais, acabou que, mudando de prefeito, também acabou essa possibilidade de ofertar inglês para crianças menores no município, como foi na época uma implementação gigantesca, com a implementação do município criou-se uma formação especial.</i>

Fonte: elaboração própria

As pontuações dos entrevistados estão relacionadas, em maior parte, com a atuação profissional. Posturas diferentes foram observadas em locais onde a língua inglesa para crianças faz parte do ensino público e em locais onde não faz. Sendo assim, as respostas consideraram uma importância prática dessa formação, vinculada à uma atuação real que já está em prática. Entretanto, José considera uma possível atuação futura e enfatiza a importância de apresentar o contexto para os alunos-professores, na entrevista ele aponta:

[...] já que sabemos que muitos de nossos professores nem sempre vão atuar em escolas no ensino público, eles podem atuar em tantas outras áreas, que a gente tenta oferecer esse leque maior, porque a gente pensa que é possível que ele vá dar aula na Educação Infantil também, isso sempre foi visto como uma possibilidade (José, entrevista)

Novamente, reiterando que a formação seja planejada e não apenas reativa (LIMA; KAWACHI-FURLAN, 2021), diversos aspectos são desejáveis para dar mais suporte ao professor que vai atuar na área de LIC, como apontam Tonelli e Cristovão (2011):

[...] entendemos 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, 2011, p. 68).

Entendemos tais aspectos como ponto de partida para pensar em uma formação que dê bases para que o ensino seja significativo para as crianças. Somente é possível almejar esses objetivos com um planejamento mais organizado em torno da formação dos professores.

Percebemos que as universidades estão procurando criar esses espaços com diversas abordagens e, por isso, perguntamos aos entrevistados de que maneira eles acreditam que as disciplinas específicas presentes no currículo colaboram na formação dos professores de inglês para atuarem na Educação Infantil, para compreender como esta formação está sendo vista localmente.

Quadro 11 — De que maneira disciplinas de LIC colaboram para formação dos graduandos em Letras

José	<i>Pelo menos ela dá uma primeira noção, ela te mostra um ponto de partida, coisas que você deve ter em mente ao lecionar para crianças, metodologias que você pode usar para crianças nessa faixa etária que seriam diferentes em outras, o que tem sido usado, o que já foi testado, que pesquisas já existem desenvolvidas nessa área [...] Então, tudo isso já vai... dando uma base inicial, a pessoa tem noção do que ela pode fazer [...] Pretendemos que esse aluno tenha alguma noção de por onde começar, de como fazer.</i>
Sandra	<i>Os alunos que já estão atuando e os que atuam nessa nessa faixa etária, que aí eles apresentam a experiência deles e a gente vai discutindo né, como se em forma de seminário e a gente vai discutindo. Então, esse aluno que já é professor ele participa, ele traz as próprias experiências, então esses alunos que trabalham nessas escolas particulares, principalmente bilíngues, eles trazem. Então, por exemplo, a gente tá com o calendário atrapalhado né, por conta da... Pandemia, então a gente tava tendo aula em janeiro, e aí em janeiro esses alunos que dão aula em escola particular eles estavam contando das experiências deles com as crianças, do que que era dar aula de inglês no remoto, para essas crianças [...] Então, eu aproveito a experiência dos alunos, na verdade quem acaba ensinando os colegas como trabalhar com essa faixa etária acaba sendo esses alunos que já estão atuando, que já tem uma experiência, e que na verdade eles aprendem na raça.</i>
Raquel	<i>Os acadêmicos do nosso curso, já no primeiro ano, eles encontram o campo aberto para trabalhos, sem estarem, claro, preparados, primeiro ano né [...] Como não tinha na nossa matriz curricular, nos falamos “nós precisamos fazer alguma coisa”, os professores que atuam no município precisam de um apoio, e os nossos acadêmicos também precisam de um suporte para poder também estar... A gente sentiu essa carência, e começou com projetos de extensão, [...] até que veio o reconhecimento e a gente teve abertura para fazer as modificações necessárias no PPC.[...] Então, apesar de a gente agora ter introduzido as disciplinas, tanto de Formação geral como naquela optativa obrigatória de Formação Específica, ainda continuamos com os projetos [...] Nossos alunos são incentivados a desenvolver pesquisas e disseminar em eventos da área acerca do ensino do idioma para esse público alvo.</i>

Lívia	<i>[...] inserem o professor em formação na atividade prática no contexto escolar, interagindo com os participantes dessas comunidades, a saber, alunos, professores, gestores, colaboradores. Isso os leva a conhecer a cultura própria desse espaço social, as regras de participação, as ferramentas que medeiam o trabalho, as tarefas e demandas próprias do trabalho dos diferentes agentes e do professor que atua no ensino de inglês para crianças (EIC), que diferem daquelas do ensino para outras faixas etárias.</i>
Lara	<i>Assim, de ter o conhecimento, um pouco né, de preparação do que os espera. Então, é... De como trabalhar com as idades diferentes, os tipos de atividades, os conteúdos que são dados. Então é para eles ficarem um pouco mais preparados... Todo estágio é para isso né, todo estágio, toda disciplina é para eles tentarem ficar mais preparados [...] a ideia é dar subsídios para eles se prepararem, ou ficarem melhor preparados né, para atuar na maior parte dos contextos possíveis, que a gente consegue dar conta... [...] Então, eles compartilham as experiências né, que tiveram em cada contexto, eu acho que isso ajuda.</i>
Thais	<i>[...] hoje mesmo a gente encontra alunos egressos dando seus depoimentos no sentido de que a disciplina ajudou muito eles para hoje estar atuando com essa faixa etária [...] é o momento ali que o aluno tem essa possibilidade de estar atuando em sala de aula com essas crianças e aprendendo, de alguma forma, como lidar com esse público na formação inicial, que é no curso de Letras.</i>

Fonte: elaboração própria

Sandra aponta aspectos interessantes com relação ao espaço para os alunos compartilharem suas experiências, e o fato de que os próprios alunos acabam sendo os que ensinam aos colegas. Nesse sentido, ao mencionar que os alunos aprendem “na raça”, a entrevistada acrescenta que o curso precisaria incluir outros conteúdos para o preparo para este contexto, pois a estrutura não inclui essa faixa etária “*Eu entendo que precisaria de disciplinas na área de psicologia da aprendizagem, para entender melhor as características*” (Sandra, entrevista). Entretanto, Thais cita que ‘pontos’ relevantes são criados, mesmo quando não é possível abordar uma gama ampla de conteúdo.

[...] é difícil você mensurar quais os saberes, qual o conhecimento que vai servir de alguma maneira para eles atuarem na Educação Infantil, mas eu imagino que todas essas discussões, experiências que são geradas a partir da disciplina de Metodologia de Língua Inglesa para Crianças, cria-se pontos, tanto do ponto de vista pragmático quanto teórico, para que eles possam atuar depois na Educação Infantil (Thais, entrevista).

No que se refere ao foco das disciplinas, de acordo com os documentos, das 15 instituições apresentadas, sete apresentam um foco mais teórico, duas um foco mais prático, e cinco apresentam uma abordagem que equilibra a prática e a teoria.

Vale ressaltar que duas universidades não disponibilizaram em seus documentos a ementa das disciplinas, dessa forma, não foi possível analisar o conteúdo.

No entanto, entendemos que tal divisão entre teoria e prática²⁵ não se sustenta quando atentamos para os detalhes. As disciplinas de prática se direcionam para o Estágio Curricular, mas podem incluir discussões teóricas nos encontros, leituras sobre o contexto e outras formas de aprofundamento. Um exemplo é a UFS, que na disciplina de Estágio inclui 15 horas de carga horária teórica. Sendo assim, não é o foco da disciplina, mas também não podemos afirmar que a teoria não está presente.

O mesmo ocorre com as disciplinas teóricas, pois apesar de não fornecerem a vivência da sala de aula, como em disciplinas de Estágio, muitas incluem atividades que são essenciais para a prática do professor, como o planejamento de aula, a elaboração de material didático, dentre outras atividades. Logo, o foco não é na prática da aula em si, mas fornece não só o suporte teórico, mas também prático para o desenvolvimento das aulas.

É interessante a visão apresentada por Lara sobre a prática fazer parte do curso desde o início, no que se refere ao conhecimento acerca da rotina escolar, de acordo com ela *“a ideia é que os alunos entrem em contato direto com a escola desde o primeiro ano”*, ela acrescenta que o intuito é *“eles irem para a escola, fazerem as coisas, pesquisarem, conversarem, e trazer os resultados então para distribuir, para compartilhar com o pessoal da sala”* (Lara).

Acerca da relação entre teoria e prática, Freire (1987) defende uma sistemática inter-relação entre as duas, o que chama de práxis pedagógica (FORTUNA, 2015). De acordo com Freire, a práxis *“implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”* (1987, p. 43). Essa ação e reflexão estão conectadas com a teoria/prática em um ciclo; sendo assim, da teoria vamos para a prática e da

²⁵ Entendemos que os termos “teoria” e “prática” presumem conceitos de certa forma desatualizados, que sugerem dicotomias. Entretanto, tais conceitos predominam nos documentos investigados, nas bases legais e na fala dos entrevistados, razão pela qual foram mantidos no texto e trouxemos juntamente uma discussão acerca das possíveis implicações.

prática vamos para a teoria, elas se fazem juntas, interligadas (FORTUNA, 2015). Fortuna esclarece 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).

A formação de professores como sujeitos críticos é algo essencial para sua prática docente, sendo a atividade reflexiva relevante para a atuação em diversos contextos e para a construção de uma consciência crítica da realidade (FORTUNA, 2015). A relação dos professores com os saberes que ensinam “não se restringe ao pensamento único, disciplinar e instrucional, mas que se cria e recria por meio da transdisciplinaridade e das múltiplas possibilidades de produção de saberes” (CERQUEIRA, 2013, p. 7).

Nesse sentido, o currículo pode incentivar tal formação, ao permitir formas mais fluidas de construção curricular e quebrar dicotomias como teoria e prática. Freire acrescenta que “não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 79). Tal posicionamento pode ser observado na fala de Sandra:

[...] Como diz o Freire, eu uso da palavra “praxis” né, para falar em teoria e prática, não vejo essa separação de teoria e prática, eu acho que as duas coisas elas caminham juntas, e o grande desafio, que é o exercício que eu faço os meus alunos fazerem é identificarem que teoria tem naquela prática. Então, ao invés de tentar identificar se tem a teoria que eu acredito, que eu defendo... [...] Não olhar para a prática do professor buscando os erros né, buscando os buracos, buscando onde ele tá errando, mas tentando entender o que ele faz, e porque ele faz, e aí esse é o exercício. Então, o aluno vai para o estágio, ele faz esse levantamento do que seria uma prática, e aí a ideia é a gente tentar identificar que teoria que tem naquela prática. (Sandra, entrevista)

Sendo assim, acreditamos que essa ação e reflexão podem ser materializadas em um currículo que traga mais vinculação teoria/prática. Como já apontamos, mesmo as disciplinas de estágio ou disciplinas teóricas não são puramente práticas ou

puramente teóricas, e podem ser entendidas como simultâneas, compreendendo a construção constante e interligada da ação e da reflexão.

Considerando que essas disciplinas se encontram “dentro” dos currículos dos cursos, na fala de uma das entrevistadas aparece um aspecto acerca da “*necessidade de uma hora alguns saberes estarem no curso de Letras e, outra hora, outros conhecimentos estarem no curso de Pedagogia*” (Thais), fato que inspirou a criação da disciplina e a participação do curso de Letras nesse diálogo. Outras falas apontam o curso de Pedagogia e de Letras trabalhando em conjunto no preparo desses profissionais. Neste sentido, Thais traz o foco para o fortalecimento da área de LIC, e é pertinente notar que ela não limita a um dos cursos, mas cita a Pedagogia e a Letras como possibilidades para desenvolvimento da área, enfatizando o papel da universidade.

Apontamos em diversos momentos a importância desse espaço novo na formação de professores de inglês para crianças, tentando superar a suposta dicotomia entre Pedagogia e Letras ao invés de procurar “responsáveis” por esse preparo, assumindo as interfaces entre as áreas de conhecimento (CAVALCANTI, 2013). Nesse sentido, a fala de Raquel apresenta uma preocupação em alcançar, também, esses alunos da Pedagogia, no que se refere a aspectos linguísticos.

[...] a disciplina será ofertada em algum momento, pois quando foram pensadas e introduzidas no PPC houve bastante interesse de que ela fosse ofertada porque temos o curso de Pedagogia na Instituição, além de vários acadêmicos do curso de Letras Inglês atuando em escolas municipais em Apucarana que funcionam em período integral e tem o inglês como disciplina no contraturno [...] a iniciativa de incluir a disciplina de ensino de inglês para crianças partiu da própria demanda de nossos acadêmicos assim como aqueles que fazem o curso de Pedagogia (Raquel, entrevista).

É pertinente ver uma iniciativa que procura conectar os cursos em um local comum que os dois podem acessar e ter necessidade de alcançar. A visão das duas áreas se ajudando nessa formação é o que forma um diferencial ao falar da formação desse profissional, apresentando caminhos possíveis para a formação. Lara acrescenta que:

Não sei, essa questão né, de quem seria o responsável pela língua inglesa para crianças, se é a Pedagogia ou se é Letras, mas enfim, eu acho que

cabe a gente também prepará-los para o que eles podem vir a enfrentar, a ter que trabalhar com depois, durante e depois de graduado. Então, mesmo antes, eu também dei uma disciplina que no currículo antigo chamava “Ensino de Inglês na Educação Básica” e também a gente trabalhava todos os contextos, a Educação Infantil, Fundamental 2, Médio e até, assim, outras, o EJA também, eu buscava trabalhar todos os contextos [...] Eu acho que a gente tem que tentar abarcar todos os contextos em que a língua inglesa está inserida né, porque eles vão poder trabalhar no futuro. Então seria importante, é importante a gente dar um panorama de tudo... (Lara, entrevista, grifo nosso)

Lara traz essa visão de que, muito além da discussão acerca de quem é o responsável, está a necessidade de preparar os alunos-professores para os cenários que poderão encontrar em suas trajetórias profissionais. Ela assume essa tentativa de alcançar, apresentar os contextos e mostrar possibilidades. No próximo subtópico vamos aprofundar sobre o tema, refletindo acerca das disciplinas e outras estratégias como projetos e grupos de estudo, outros pontos serão abordados acerca do professor-formador e dos objetivos desse ensino na escola pública.

5.4.3 Formação docente e objetivos do ensino de LIC

No ambiente interno da universidade, vários fatores podem colaborar para a formação docente, e não apenas as disciplinas específicas. Lara cita um grupo de pesquisa com esse foco que está ativo na universidade, e na influência que isso gera no currículo:

[...] Ter grupos assim que trabalham com a Educação Infantil, eu acho que dá um subsídio, um embasamento para a gente poder colocar isso nos cursos né, alguém que estude, que pesquise isso, isso ajuda bastante né, então pode ser que tenha cursos... Porque quem faz o currículo é quem trabalha na universidade, então se não tem ninguém trabalhando com isso na universidade pode ser que isso fique fora do currículo, mesmo a gente entendendo a importância da Educação Infantil, da língua inglesa na Educação Infantil. (Lara, entrevista)

Dessa forma, é evidenciada a influência interna de pesquisas desenvolvidas no escopo da universidade para dar suporte às práticas dos alunos. Raquel também cita o desenvolvimento de pesquisas que “*podem ser com base na troca de experiências com docentes que atuam na área, sobre a reflexão sobre suas práticas docentes neste contexto, seja investigando projetos ou práticas*”. Outro ponto citado são projetos de extensão como o “Edhucca (Escola de Desenvolvimento Humano

Casa do Caminho)” citado por Raquel, “*nossos acadêmicos são orientados para o planejamento e aplicação de atividades nesta ONG*”.

Outro projeto de extensão mencionado nas entrevistas é o LICFOR (Língua inglesa para crianças em interface com a formação inicial), criado por Thais, que oferece aulas para alunos de escolas públicas. O projeto “*ao mesmo tempo que propicia esse contato da criança com a língua inglesa, ele dá condições dos professores em formação inicial experimentarem como é a docência para crianças*” (Thais, entrevista). Quem participa do projeto são os alunos que fazem a disciplina com foco em LIC. Entretanto, o projeto não foca tanto na Educação Infantil por uma questão de logística, por serem crianças muito pequenas, mas a disciplina e as discussões envolvem o desenvolvimento infantil e todas as faixas etárias.

A partir do projeto de extensão, surgiu também o projeto de pesquisa, que enfrentou dificuldades diante de um contexto de suspensão das aulas nas universidades por causa da pandemia de COVID-19. Essas dificuldades afetaram as universidades de forma geral, e exigiram uma reorganização das aulas e dos conteúdos.

Ademais, de forma geral, os projetos de extensão e de pesquisa, grupos de pesquisa, grupos de estudo, e diversas outras iniciativas, aparecem como alternativas válidas e pertinentes para o desenvolvimento da área de LIC e para os alunos-professores que desejam ter mais contato com o tema. Entretanto, acrescentamos que tais iniciativas não diminuem a importância de ter uma institucionalização do ensino de LIC e que isso faça parte do currículo, com os projetos assumindo o papel de dar suporte e extensão à essa formação, conforme mencionado por uma das entrevistadas. Mas, reconhecemos que em um contexto em que as implementações ainda estão começando a aparecer, o papel desses projetos foi fundamental na consolidação da área e na formação de professores.

Outro ponto bastante evidenciado pelos entrevistados, e que também pode ser observado nos documentos, é a variedade de temas que podem ser abordados dentro desse contexto específico, e as particularidades que envolvem o ensino para a criança, que é um aprendiz muito diferente do adulto (ROCHA, 2007). Sandra reitera isso quando diz

Eu falo para os alunos né, que é um campo muito delicado, que as pessoas precisam pesquisar bastante, tanto é que eu questiono bastante as escolas aqui, que acabam contratando os nossos alunos para atuarem nessa faixa etária e, pelo que eu sei, eles não oferecem nenhum tipo de formação né, específica para a parte de pedagogia mesmo, do que seria o ensino para criança né, porque uma coisa é você saber ensinar a disciplina né, no caso língua, outra coisa é você saber como ensinar língua para essa faixa etária né... Dentro daquela questão do desenvolvimento né (Sandra, entrevista).

Sandra traz a importância da pesquisa, e um questionamento acerca da contratação desses professores. Diante de um cenário onde tantas escolas têm procurado oferecer o ensino de inglês cada vez mais cedo, a reflexão acerca da formação desses profissionais é fundamental, e é o foco deste estudo. A indignação na fala de Sandra demonstra a realidade, muitas vezes, do cenário atual na área, quando ela complementa “*Então eu falava assim ‘gente, não tem como, não pode fazer isso! Nem com os professores e nem com as crianças’*” (Sandra, entrevista).

A falta de formação adequada pode gerar grandes prejuízos, Raquel expressa esse questionamento ao apontar que muitas vezes as escolas inserem o idioma nas grades de ensino sem uma preocupação acerca da formação do docente, que “*o resultado disso provavelmente será negativo. Ou no mínimo, o professor que for incumbido desta docência, sofrerá muito para executar aquilo para o que não está preparado*” (Raquel, entrevista).

Assim como o perigo da formação inadequada, uma visão distorcida do contexto também pode trazer pontos negativos. Já abordamos ao longo dos capítulos teóricos a problemática da ligação entre o inglês e o neoliberalismo (FERRAZ, 2019) e o mercado de trabalho (RAJAGOPALAN, 2013). Essa problemática também apareceu na fala de Sandra:

Falta mudar muita coisa né, principalmente na formação, no curso de Licenciatura, para a gente... questões de obrigatoriedade, né... Para a gente conseguir acho que atender essa faixa etária, entendeu? Eu entendo a necessidade, eu entendo né que... Na verdade também eu questiono um pouquinho a necessidade, mas é... Assim, eu vejo que as escolas estão indo por esse caminho e de repente estejam precisando, mas eu acho que precisa ter um pouco mais de cuidado né, para não... Pra gente não entrar nessa coisa muito neoliberal né, acaba sendo... a gente precisa, as crianças precisam aprender o quanto antes por causa do mercado né, o mercado de trabalho, eu penso “gente, como assim?” (Sandra, entrevista)

Esse cuidado que ela sugere é importante no âmbito de ter uma visão crítica sobre a demanda do inglês, as exigências da sociedade e a vinculação desse ensino com algo que projeta nas crianças uma ideia de futurismo focada em intenções mercadológicas (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020).

Neste sentido, a proposta de Menezes de Souza (2019) que visa estimular na criança uma sensibilidade linguística está em consonância com o comentário de Sandra sobre o papel da aprendizagem de línguas e o fato de que não apenas o inglês cumpre esse papel:

[...] não gente, eu defendo inglês, espanhol, francês, tailandês, dinamarquês, eu defendo todas”, entendeu? Eu acho que aprender línguas te abre uma visão, um campo de visão muito grande, cada língua te deixa ver o mundo de uma forma diferente, então, quanto mais línguas né, a pessoa aprender, a criança aprender, para ter essa, aumentar esse campo de visão de mundo, eu acho super válido (Sandra, entrevista)

Tal perspectiva sobre o ensino de línguas deve ser o foco ao pensar nesse ensino para crianças, visto que pode expandir a visão de mundo e trazer diferenças culturais, engajando a criança no respeito às diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Considerando a importância de um ensino de línguas significativo e um planejamento acerca da formação docente do profissional que vai atuar com crianças, abrimos um espaço no final da entrevista para os entrevistados tecerem sugestões ou comentários para outras instituições que pretendem implementar disciplinas voltadas para esse contexto, no intuito de sugerir estratégias e pontuações relevantes.

Quadro 12 — Sugestões e comentários

José	<i>Bom, tem um plano que nós temos e não pusemos ainda em prática, mas eu acho que ele é uma ideia interessante para outros locais pensarem também. Projetos de extensão com alunos voluntários [...] dar aula de graça numa comunidade carente. É... então, é uma coisa que se pode fazer pelas crianças da região, é algo que a gente deve pensar aí, e eu vejo que poucas universidades veem isso [...] Um serviço voluntário de Educação Infantil para a comunidade carente, já que as escolas públicas não têm um ensino de inglês nessa parte da infância ainda.</i>
	<i>Lógico que o papel da universidade acaba sendo esse mesmo, de responder às</i>

Sandra	<i>demandas da sociedade né, então, como eu te falei da minha experiência [...] no meu caso é isso, eu não coloquei na grade atual porque não tem no Estado, e eu gostaria que se o estado ou as prefeituras quisessem, que houvesse uma discussão para entender efetivamente qual que é o papel do ensino de línguas, e aí eu nem específico o inglês mas ensino de línguas na educação formal.</i>
Raquel	<i>A iniciativa de incluir a disciplina de ensino de inglês para crianças partiu da própria demanda de nossos acadêmicos assim como aqueles que fazem o curso de Pedagogia. Acredito que o colegiado de curso e o Núcleo Estruturante precisam constantemente avaliar as necessidades da comunidade e procurar atendê-las para que assim formem profissionais que realmente façam a diferença para aquele contexto. As escolas de Educação Infantil tem inserido em suas grades o ensino do idioma mas parece não estar havendo uma preocupação se o professor que estão contratando para exercer esta docência tem formação para tanto. O resultado disso provavelmente será negativo. Ou no mínimo, o professor que for incumbido desta docência, sofrerá muito para executar aquilo para o que não está preparado. Eu diria que cada um tem que analisar o seu contexto ali, pode ser que necessita de inglês para crianças, pode ser que necessite de outro inglês aí que não seja para crianças, não sei né, então na nossa, no nosso contexto aqui, ele é muito necessário, essa formação.</i>
Lívia	<i>Reformulação curricular criando atividades acadêmicas explicitamente relacionadas a EIC. Explicitar o compromisso com a formação de professores para atuar no EIC no Projeto Político Pedagógico do curso [...] A ausência de menções explícitas pode fazer com que abordar ou não o contexto de EIC fique a cargo de interesses individuais de docentes [...] Criação de projetos de extensão voltados para a comunidade externa que atua no EIC. [...] Abertura de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação acadêmicos ou profissionais com potencial para abrigar pesquisadores e professores que têm interesse em desenvolver estudos na área de EIC.</i>
Lara	<i>O curso desempenha um papel importante, por ter esse grupo de pesquisa forte da Professora Juliana Tonelli, que traz todo esse aparato pra gente poder trabalhar com essa questão da língua inglesa na Educação Infantil. Então, ela forma... Ela tem um grupo, vários alunos da graduação continuam no grupo depois de graduados né, e pesquisando sobre Educação Infantil [...] O próprio evento que eles organizam, que é muito grande, são muitos participantes, então isso vai levando né, a questão e a importância disso a cada vez mais pessoas, cada vez mais longe [...] Aí e muitas outras universidades podem né, pessoas de outras universidades que veem, podem ir também incorporando isso nos seus cursos e etc.</i>
Thais	<i>[...] a universidade precisa estar junto, na formação, pelo menos iniciando ali e vendo essa possibilidade, então até que ponto né, que o curso de Pedagogia, ou o curso de Letras, pode atuar para que a formação destinada a línguas estrangeiras para crianças possa se fortalecer. As universidades olhando, cuidando das metodologias e mesmo das discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças é simplesmente convergente com o que na atualidade.</i>

Fonte: elaboração própria

Os entrevistados mencionam a forte conexão com projetos do governo e iniciativas nas escolas, visto que estas demandam uma ação por parte da universidade. Sendo

assim, outra questão a ser abordada é acerca do papel da escola pública na formação das crianças. Visto que nos referimos a um ensino voltado para elas, é preciso refletir qual é esse ensino, o que ele tem para acrescentar e quais são os benefícios de se trabalhar a língua inglesa (ou outra língua) nessa faixa etária.

[...] qual que é o papel da escola pública na formação das crianças? Então, qual vai ser o papel do Inglês ou de qualquer outra língua nessa formação? Né, então eu, como professora da escola pública, quero ensinar o meu aluno para ele estar preparado para o mercado de trabalho? É esse o meu papel? Eu tenho que fazer com que ele seja modelado e se encaixe nesse mercado de trabalho, desse jeito, nessas condições? Então, para mim, precisaria de uma discussão (Sandra, entrevista).

Thais fornece algumas respostas para tais questionamentos em sua fala, ao apontar como a escola e a universidade poderiam trabalhar em conjunto e explorar as potencialidades da infância as individualidades das crianças, o que elas trazem para a discussão.

Então, há conhecimentos importantes para você tentar aliar o dia a dia que essas crianças trazem, os letramentos que elas trazem, por meio de jogos, por meio de vídeos, por meio de todo o acesso que eles têm no dia a dia, trazer também para a universidade, para que a universidade consiga então avaliar e pensar formas de como a escola pode tratar os letramentos ou os multiletramentos que a criança já possui e avançar neles, para que a criança possa de forma mais confortável ter acesso a essa gama mais ampla de conhecimentos atual e para o futuro também, que ele precisa e vai precisar para a vida dele (Thais, entrevista).

A fala de Sandra e Thais possuem muitos pontos em comum, principalmente a importância do diálogo para que esse fortalecimento da área seja possível e o foco nas crianças, no que elas trazem consigo e nos benefícios que podem ser gerados para seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, Ávila e Tonelli (2020) apresentam a oferta da língua estrangeira ao aluno da rede pública como uma forma de contribuir com seu desenvolvimento integral, devido aos diversos benefícios já mencionados aqui. As autoras focam no Ensino Fundamental I, mas acreditamos que tal posicionamento se mantém para a Educação Infantil. Acerca do papel do ensino de LIC na escola pública, Chaguri e Tonelli (2019) acrescentam:

[...] auxiliar a criança (educando) a ser criadora e transformadora de seu próprio conhecimento e da sociedade em que vive, fortalecendo-a para uma visão mais acentuada das diferenças existentes no mundo, o que auxiliará na sua formação humana. Dessa forma, ao implementar o ensino de uma LEC nos anos iniciais do ensino fundamental público, a criança terá possibilidade também de agir e comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, para posteriormente, engajar-se em interações mais complexas que lhe assegurarão igualdade de oportunidades no que se diz respeito à aquisição de uma LE (CHAGURI; TONELLI, 2019, p. 285).

Acrescentamos que o texto foca na língua estrangeira (LE), mas que o inglês está incluso nessa categoria, sendo uma das possibilidades de línguas estrangeiras a serem oferecidas aos alunos. Apesar do contexto de ensino fundamental, o posicionamento é muito pertinente quando pensamos na Educação Infantil no ensino público, focando sempre em um ensino que seja orientado a objetivos emancipatórios e transformadores (CHAGURI; TONELLI, 2019), e que estejam alinhados com uma apreciação das diferenças e a promoção da sensibilidade linguística (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Outra discussão que é levantada a partir das entrevistadas é acerca da figura do professor-formador, que seria responsável pelas disciplinas relacionadas a LIC na graduação. Lara aponta que *“quem faz o currículo é quem trabalha na universidade, então se não tem ninguém trabalhando com isso na universidade pode ser que isso fique fora do currículo, mesmo a gente entendendo a importância”*.

O argumento de Lara traz luz para esse aspecto essencial da formação de professores de LIC, que são os professores-formadores. Para que a oferta de disciplina específica aconteça na universidade são necessárias pessoas capacitadas para ofertá-la, que desenvolvem prática/pesquisa na área. Por esse motivo, os contextos em que foi evidenciada a presença de disciplinas mais consolidadas de formação geralmente estavam atrelados à presença de grupos de estudo, pesquisa, projetos de extensão e etc. Esta constatação aponta uma certa dependência na figura do formador, comprometendo a formação geral a um professor específico, e quando este não está disponível ela pode não acontecer.

Por fim, apesar de não ser o foco da presente pesquisa, não podemos deixar de pontuar os desafios apresentados pelos entrevistados diante do ensino remoto, que foi adotado por universidades e escolas em todo o mundo.

Já o projeto do LICFOR pesquisa, nós elaboramos agora em período de pandemia, todavia nessa questão de afastamento social a gente sabe que as escolas têm enfrentado até para que o aluno esteja lá, então há uma participação baixíssima, e como o coração do projeto do LICFOR é a interação presencial, com brincadeiras e tudo mais, então nesse período de pandemia ele ficou suspenso e está suspenso até agora (Thais, entrevista).

[...] a gente tá com o calendário atrapalhado né, por conta da... pandemia (...) eles [os alunos] estavam contando as experiências deles com as crianças, do que era das aulas de inglês no remoto, para essas crianças (Sandra, entrevista).

[...] a gente mudou um pouquinho o caminhar da Oficina 2 por dois motivos, a pandemia né, porque a gente tem, a gente teve que diminuir um pouco o conteúdo, não teve jeito, infelizmente... (Lara, entrevista).

Esse cenário enfatiza, novamente, a importância da formação docente, e desvenda as novas dificuldades do ensino de LIC considerando tempos de crise (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). O ensino remoto trouxe uma nova realidade para toda a população, com mudanças muito marcantes para os envolvidos no ensino e na aprendizagem, entre eles, professores, alunos, crianças, e professores-formadores.

5.4.4 Transdisciplinaridade no currículo

Com relação aos currículos, a partir dos dados apresentados nos documentos, foi possível perceber uma tendência por abordagens que permitem mais liberdade para o aluno transitar no currículo, seja na escolha de disciplinas optativas/eletivas, seja dentro de disciplinas regulares obrigatórias com escolha do contexto de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, EJA, entre outros).

É interessante perceber que em algumas universidades esse trânsito curricular foi observado entre diferentes departamentos, colegiados e cursos, indicando uma tendência de flexibilização curricular que, partindo de uma interdisciplinaridade, pode alcançar a transdisciplinaridade no futuro. Para tal, essa visitação feita ao espaço do outro precisa gerar uma transformação ou criação no próprio espaço (FERRAZ, 2018), o que pode ser vislumbrado quando os currículos não mais evidenciarem uma fragmentação de saberes disciplinares (FREIRE; LEFFA, 2013), mas uma criação constante de novos espaços possíveis.

Percebemos na fala dos entrevistados um incentivo à iniciativas de reformulação curricular, criação de projetos e linhas de pesquisa, e ações com o objetivo de oferecer mais oportunidades no percurso formativo do professor, dentro da área de LIC. Lívia aponta que *“essa ação pode favorecer a constituição de redes de pesquisadores, intercâmbios, projetos colaborativos voltados não apenas para conhecer, mas também intervir nos contextos de EIC”* (Lívia, entrevista).

A criação de redes indica um diálogo mais fluído na área, com mais participação e colaboração e pode sugerir, também, um caminhar em direção à práticas menos fragmentadas dentro do universo curricular. Essa comunicação entre pessoas, projetos e áreas de pesquisa é o início de como podemos pensar uma maior flexibilidade curricular. Nesse sentido, Lara acrescenta que a amplitude de conhecimentos que estão envolvidos quando pensamos na área de LIC:

[...] há uma gama muito ampla de conhecimentos, que vão desde o público da Educação Infantil até o público dos primeiros anos do ensino fundamental, necessários de se olhar, de se estudar e ver as possibilidades, as teorias que podem convergir para que o professor entre em sala de aula mais preparado, ou pelo menos tenha um alicerce para que ele consiga perpetuamente se desenvolver, para auxiliar esses alunos, de forma que a língua inglesa [...] que consiga a escola ver de alguma forma que a qualidade seja sempre a prioridade, e relacionar né no perfil aí das políticas de multiletramento com o dia a dia da criança mesmo (Lara, entrevista).

Pensar nessa gama de conhecimentos é entender que eles não podem estar inseridos em apenas um curso, uma disciplina, uma “caixa”. Para que o preparo do professor seja efetivo, no sentido de explorar o contexto das crianças, a sensibilidade linguística, os multiletramentos e diversas outras possibilidades, é de extrema relevância que eles tenham acesso à diversas áreas do conhecimento e a construção de conhecimentos a partir do que está sendo visitado.

Sabemos que tal cenário ainda não consegue ser vislumbrado na organização atual dos cursos, mas a iniciativa das universidades em promover um trânsito curricular é um passo nessa direção, além de ser muito positiva para a formação desses profissionais.

Apesar de ser algo ainda não visualizado na prática, discussões nesse sentido aparecem em eventos e produções científicas de autores da área. Suanno (2011) traz uma reflexão acerca de formação docente e transdisciplinaridade, a partir da sistematização de documentos sínteses de três eventos científicos²⁶. Os documentos apresentam proposições que almejam se tornar orientações em direção á uma educação “transformadora, crítica, humanizada e transdisciplinar” (SUANNO, 2011, p. 1).

No que concerne a formação universitária dos professores, são elencadas diversas proposições para que seja uma “formação sólida, transdisciplinar, cidadã, que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma consciência ampliada, moral e autorreflexiva, capaz de perceber outros níveis de realidade” (SUANNO, 2011, p. 2). Essas proposições são no sentido do que discutimos nesse capítulo, a partir dos dados trazidos, que enfatizam o professor protagonista (MENEZES DE SOUZA, 2019), e a formação crítica dos professores (LIMA; KAWACHI-FURLAN, 2021) para que possam atuar no ensino de língua inglesa para crianças com suporte para tal.

Suanno (2011) traz as propostas para que a transdisciplinaridade seja inserida nos cursos, apontando a complexidade em torno do tema e formas práticas de começar a caminhar nesse sentido.

Destaca-se que o conhecimento transdisciplinar se constrói por meio de uma tessitura pedagógica complexa, auto-eco-organizadora, nascida nos interstícios da (inter)subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo e em uma pluralidade de percepções e significados emergentes (SUANNO, 2011, p. 2).

É interessante perceber como a autora cita a (inter)subjetividade dos sujeitos, o que nos indica que esse processo transdisciplinar também é um processo interno, que acontece individualmente com os sujeitos em sua busca pelo conhecimento, entendendo o currículo como um produtor de subjetividades (MATIAS, 2008).

²⁶ Os eventos considerados pela autora para essa análise foram: a) Manifesto para a criação de um modelo pedagógico integral (UNESCO-Madrid, 2009), b) Contribuições e conclusões do II Fórum sobre Inovação e Criatividade (Barcelona, 2010), e c) Carta de Fortaleza - Por uma educação transformadora: os sete saberes da educação para o presente (UNESCO/Brasil, 2010). (SUANNO, 2011).

Pensar em uma abordagem transdisciplinar significa a “reorganização das políticas educacionais, das instituições educativas, da prática pedagógica, da ação docente e da formação dos professores” (SUANNO, 2011, p. 6), de forma que estejam mais próximos da sociedade atual e das mudanças pelo qual ela tem passado, considerando que não há mais espaço para abordagens estanques (GALLO, 2003).

Sendo assim, entendemos que esse tipo de abordagem ainda não foi deslumbrada nos currículos analisados nesta pesquisa. Entretanto, reconhecemos o caminho que instituições têm feito nessa direção, adotando mais flexibilidade curricular (SCHEIFER, 2013) e opções para os alunos-professores serem protagonistas em seu processo formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi 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. Para tal, coletamos informações acerca de 108 instituições e analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso das que ofereciam o curso de Letras na modalidade Licenciatura Plena (Letras-Inglês) ou Licenciatura Dupla (Letras Português-Inglês). A partir dos documentos das universidades, verificamos a abordagem dada à Educação Infantil no que se refere à formação de professores de língua inglesa.

Após a coleta dos dados documentais, 5 universidades foram selecionadas através dos critérios mencionados na seção de metodologia, e convidadas a participar de uma entrevista, sendo representadas pelo Coordenador de Curso ou Professor da instituição. O objetivo das entrevistas foi compreender as visões da instituição acerca dos documentos encontrados, bem como os contextos locais relacionados ao tema.

Com a coleta, geração e análise dos dados, procuramos compreender o papel da transdisciplinaridade nos currículos e na formação de professores de inglês para a Educação Infantil, com a possibilidade de trazer novos caminhos possíveis para esta formação.

Duas perguntas de pesquisa foram propostas, e convém serem retomadas:

1. Quais são as propostas de formação inicial de professores de inglês com foco na Educação Infantil nos cursos de Letras das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil? O que revelam essas propostas?
2. Quais são as visões acerca do tema nos contextos locais das instituições?

A partir do estudo, vimos que a formação de professores de inglês para a Educação Infantil está acontecendo em muitos contextos brasileiros. Das 108 universidades analisadas, 15 apresentaram esse contexto de forma explícita em seus documentos.

As propostas revelam uma variedade de abordagens com focos diversos. Esses focos são determinados com base em fatores externos e internos de cada contexto local, conforme foi evidenciado nas entrevistas conduzidas. Elas também revelam uma grande influência da sociedade nas escolhas envolvidas no currículo e as dificuldades vinculadas a essas decisões.

Foi possível perceber a importância dada ao contexto e os motivos que orientam a oferta ou não-oferta de disciplinas com esse foco. Tendo motivos externos, como as escolas da região e a legislação; e motivos internos, como a disponibilidade do corpo docente, interesse dos alunos e desenvolvimentos de pesquisas.

Sendo assim, os cursos de Letras investigados oferecem contribuições significativas para pensarmos a formação de professores de língua inglesa para crianças. Nos documentos e, principalmente, nas entrevistas, foi possível perceber a relevância dos contextos locais e como esses cursos estão procurando alcançar a demanda daquela região. Essas contribuições aparecem de maneiras diversificadas, como a inclusão de disciplinas na matriz curricular do curso de Letras, a disponibilização de disciplinas eletivas, a possibilidade de realizar o estágio na área mesmo em casos que essa previsão não exista no PPC, além da criação de projetos de extensão e grupos de pesquisa, bem como iniciativas isoladas de professores que relataram incluir o tema em suas aulas mesmo quando não previsto nos materiais.

A fala dos entrevistados também nos possibilitou perceber a fragmentação da área de língua inglesa para crianças, tanto na oferta como no preparo de profissionais para atuarem nesse contexto. Percebemos que fica a cargo de iniciativas individuais de algumas universidades, o que caracteriza essa expansão como aleatória (LIMA; KAWACHI, 2015). Outro aspecto que reforça a aleatoriedade é o fato de as disciplinas estarem presas a quem pode ofertá-las, o professor-formador, criando um cenário individualizado em que a formação depende da figura presente de um professor específico para ocorrer.

Fica claro que o contexto local demanda a iniciativa de algumas instituições, mas parece não ser suficiente para que essa formação seja implementada de forma pontual. É essencial que as universidades olhem para a necessidade de seu

contexto e demandas locais ao pensar nessa implementação, mas, ao mesmo tempo, falta a visão da área de forma mais ampla, que não esteja restrita a iniciativas fragmentadas em alguns espaços. Novamente, reiteramos a importância de pensar o global e o local ao refletir acerca deste cenário, pois a visão nacional apresenta uma perspectiva, e os contextos locais nos mostram visões diversas e ricas sobre o tema.

Ademais, a pesquisa procurou compreender como as lógicas de pensamento acerca do tema da formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil estão sendo construídas, a partir dos documentos e entrevistas analisados. Enfatizamos que nosso olhar foi direcionado para os currículos como foco principal, ressaltando a importância da institucionalização para trazer garantias e mais estabilidade para a área de LIC, marcada por características de aleatoriedade e iniciativas individuais.

Estamos cientes das limitações deste estudo, sobretudo por conta do recorte temporal e pelos instrumentos e procedimentos empregados para coleta e geração de dados. No período de desenvolvimento da pesquisa, alguns PPCs não estavam disponíveis nas páginas eletrônicas e diversos cursos estão passando por reformulações curriculares, conforme citado no texto. Reconhecemos, ainda, o número limitado de entrevistados, mas entendemos que não seria possível no recorte temporal desta pesquisa analisar dados de entrevistas com 15 instituições. Outra limitação é referente ao período de pandemia que estamos enfrentando, com severos impactos no ensino público e privado, nas universidades e, também, na pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a institucionalização da formação do professor de inglês que atua na Educação Infantil (e anos iniciais do Ensino Fundamental) nos cursos de Letras, especialmente por meio da oferta de disciplinas e da realização de estágio obrigatório nesse contexto. Ressaltamos a importância de projetos de pesquisa, grupos de estudo e diversas outras iniciativas mencionadas que estão sendo desenvolvidas na área.

Entendemos a formação docente como ampliada, ou seja, não é restrita à formação inicial, mas defendemos que ela esteja presente nos cursos de Letras de forma institucionalizada, como forma de trazer necessárias garantias para uma área se encontra em expansão.

Os cursos de Letras precisam lidar com essa demanda que já se encontra consolidada na prática dos professores. A justificativa tão recorrente de que a lei não exige formação docente para área de LIC não pode impedir ações por parte das universidades, considerando que o escopo previsto na lei (inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental) não é condizente com o que encontramos na prática. O ensino de inglês para crianças da Educação Infantil é uma realidade, no ensino privado e no ensino público, e como tal precisa ser encarada com seriedade e responsabilidade por parte daqueles que formam professores para a área. Estamos otimistas com o cenário e com a constatação de que um número significativo de universidades estão se posicionando e fazendo alterações em seus currículos a fim de alcançar essa realidade.

Sabemos, ainda, que as instituições que decidem trilhar esses caminhos encontram diversos obstáculos burocráticos relacionados ao currículo. Na fala dos entrevistados nesta pesquisa fica claro o longo caminho de implementação de uma disciplina na universidade e, ainda mais longo, quando se trata da reestruturação curricular do curso. Como consequência, muitas vezes, uma demanda atual não consegue gerar uma resposta tão célere nas universidades. Essa questão foge do escopo desta pesquisa e envolve estruturas curriculares mais amplas da universidade e do ensino superior como um todo, que precisam ser problematizadas e podem ser exploradas em pesquisas futuras.

Cientes desses pontos, valorizamos as instituições que estão se movendo nessa direção e esperamos que esse movimento continue a se espalhar ao redor do país, para garantir um ensino de qualidade para os futuros professores e, principalmente, a educação linguística significativa para as crianças.

Além disso, destacamos também a importância de pesquisas que analisem o papel dos formadores de professores nesse contexto. Considerando que muitos cenários

pesquisados apresentaram uma dependência à pessoas específicas, os formadores qualificados na área, é necessário investigar o papel deles nesse cenário, visto que a formação de professores de LIC parece estar centralizada na presença deles. Ademais, pesquisas futuras podem ser desenvolvidas acerca da formação dos professores de inglês para atuarem em contextos bilíngues e as legislações específicas que regem a área, principalmente por ser um cenário em constante expansão. Por fim, pesquisas longitudinais também podem ser desenvolvidas para compreender melhor o papel da educação linguística para crianças no sistema público, investigando contextos locais em que essas iniciativas foram implementadas.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, P.; COFFEY, A. Analysing documentary realities. In: SILVERMAN, D. (Ed.). **Qualitative Research: Theory, Method and Practice**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2004. pp. 56-75.

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 42, e50986, 2020.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods**. Boston, MA: Pearson, 2007.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. **Parecer CNE nº 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conselho Nacional de Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>

BRASIL. **Avaliação de Cursos de Graduação**. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Instrumento+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+de+cursos+de+gradua%C3%A7%C3%A3o/599968fa-b28e-4ce9-9bd8-4ef92fda88f7?version=1.1>

BRASIL. Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. São Paulo (UNICAMP): **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, 1986. Páginas 5-12.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

CIRINO, D. R. S. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. 2019. UTFPR, 123f.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. Routledge - Taylor & Francis Group, 2018.

CRUZ, S. L. **Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo**. Dissertação. 2019. UESB, 134f.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007 (em co-edição com a Editora da UnB, Brasília)

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. In: **Journal of Teacher Education**. Vol. 57, No. 3, 2006. p. 1-15

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. 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 de Palavra, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, D. M. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony: A Geopolitical Debate. In: MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; GUILHERME, M. (Edts.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South answers back**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 183-206

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística. Vol. 1. Objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FORTE, J. S. **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**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UFRGS: Porto Alegre, 2010, 122 f.

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. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil: Considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos Linguísticos**. Vitória - ES, v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, 2019.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP.

GARCIA, B. R. V.. **Por que quanto mais cedo melhor? uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. São Paulo: **Revista USP**, n. 100, P. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

GAZZOTTI, Daniele. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. 2011. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIROUX, H. Professores como Intelectuais Transformadores. (cap. 9). In: GIROUX, H. **Os professores como Intelectuais: rumo à uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-163

GRADDOL, David. **English Next**. England: British Council, 2006.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; ROSA, M.M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing**. USA: Routledge; ESL and Applied Linguistics Professional Series. Taylor & Francis Books. 2012.

LACERDA, V. V. **Professores em formação inicial: reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na**

aprendizagem de língua inglesa. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LARSEN-FREEMAN, D. Training Teachers or Educating a Teacher. In: ALATIS, J; STERN, H. H.; STREVEENS, P. (Ed.) **Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: toward a rationale.** Washington, DC: Georgetown University Press, 1983.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEMES. F. M. M. **Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de Educação Infantil e 1a fase do Ensino Fundamental.** 2014. Dissertação. UFG.

LEVAY, P. **Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças.** 2015. Dissertação de Mestrado-EADTEC-UFRPE.

LIMA, A. P; KAWACHI-FURLAN, C. J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 643-663, 2021.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças na 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.** São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

LIMA, A. S.; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: O fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **REVELLI**, v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 37-57. ISSN 1984 – 6576.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2a edição. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

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

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

MATIAS, V. C. B. Q. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 62-75, Jan/Jun 2008.

MAXWELL, J. A. Using numbers in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, SAGE, 2010. 16(6) p. 475-482.

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.

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 Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 139-155.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

NEGRI, M. F. **Representações sociais e interculturalidade: Um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação no exame CELPE-BRAS**. 2019. 200f. Tese. Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

NICOLESCU, B. **A Evolução Transdisciplinar da Universidade: condição para o desenvolvimento sustentável**. Conferência no Congresso Internacional "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade". International Association of Universities, Bangkok, Tailândia, 1997. Disponível em: <<https://ciet-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, M. E. **Alguém como nós: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letra Estrangeiras e Modernas). UEL: Londrina, 2016,45 f.

PÁDUA, L.S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas). UEL: Londrina. 2016, 57 f.

PAIVA, V. M. **Entrevista para o livro Conversas com Linguístas Aplicados**. 2005. Texto não publicado. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/conversa.doc>>

PARMA, A. F. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor"**. 2013. Unicamp.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. PUC-SP.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.15-30.

PIATO, G. C. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)**. 2014. Dissertação. Universidade de Brasília - UnB. 109f.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-161

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) UEL: Londrina. 2018, 233f.

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: **DELTA**. v. 23. n. 2. p. 273-319, 2007.

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. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. São Paulo: Penso, 2017.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1. p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: Conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009

SANTOS, A. P. L. **A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional** (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). 2016.

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

SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível: The Crazy Car Story: um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. 2014. UFRGS.

SILVA, A. O. **Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos**. 2014. Unesp.

SILVA, S. M. P. **Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil**. 2015. PUC-SP

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação docente e didática transdisciplinar: aventura humana pela aventura do conhecimento. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED e Editora PUC Goiás, 2011.

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para a adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático 'cookie and friends starter'**. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras e Modernas). UEL: Londrina. 2016, 242 f.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TONELLI, J. R. A.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI** – Revista de educação, linguagem e literatura. ISSN 1986-6576 v.9 n.1, 2017. p. 124 - 141 – Inhumas/Goiás Brasil.

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.; 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**. Paraná: Appris, 2017. pp. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; MORENO, T. R. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Revista Raído**: Universidade Federal da Grande Dourados, MS (UFGD), v. 10, n. 23, 2o semestre de 2016, p. 90-113.

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**. V. 46, n. 85, 2021, p. 83-96.

UFMG, Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba). **Resolução Nº 16 de 2014**. Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, 28 de novembro de 2014. p. 1-13.

UFS, Universidade Federal de Sergipe (Sergipe). **Resolução Nº 29 de 2013**. CONEPE, 27 de Julho de 2013. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=310219&key=afe4b7b392b1b72fd1e5380afd81c6e2>

UFSJ, Universidade Federal de São João del-Rei (Minas Gerais). **Resolução Nº 041, de 5 de dezembro de 2018**. CONEP - UFSJ. Parecer Nº 088/2018, p. 1-110. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colil/Res041Conep2018_PPC_Letras_Lingua_Inglesa_Licenciatura.pdf

VEIGA-NETO, A. Currículo, Cultura e Sociedade. **Revista Educação UNISINOS**, v. 5, n. 9. Jul/Dez, 2004, p. 157-171.

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

YOUNG, M. F. D. **The Curriculum of the Future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning**. London: Falmer Press, 2002.

APÊNDICE A - Roteiros das Entrevistas

ENTREVISTA - UNEMAT

1. De acordo com informações do website da universidade, a disciplina de "Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças" (MELIC) consta como disciplina optativa no Campus Sinop. Essa disciplina é ofertada em outros campi? Qual é a regularidade da oferta?
2. Por que esta disciplina específica está no currículo do curso? Qual é a importância dessa disciplina? Poderia comentar sobre o processo de implantação?
3. Qual foi a importância do Grupo GEPLIAS para a criação dessa disciplina?
4. A ementa cita o foco nos "anos iniciais de escolarização". Qual faixa etária ela compreende?
5. De que maneira essa disciplina colabora para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
6. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA - UNIPAMPA

1. Com que frequência é ofertada a disciplina optativa "Ensino de Inglês para Crianças"? Desde quando a disciplina é ofertada?
2. Por que esta disciplina específica está no currículo do curso? Qual é a importância dessa disciplina?
3. De que maneira essa disciplina colabora para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
4. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA - UEL

1. A disciplina obrigatória "Oficina de Iniciação à Docência: Tendências contemporâneas no ensino de inglês" cita como um dos focos o processo de ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil. Como esse tema é abordado na disciplina?
2. Outra disciplina obrigatória, "Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente" foca na prática do professor. Qual é a importância de expandir o leque de possibilidades para incluir esse contexto?
3. De que maneira essas disciplinas colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
4. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco? Qual é o papel da UEL nesse contexto?

ENTREVISTA - UFV

1. De acordo com a matriz curricular, duas disciplinas obrigatórias abordam o ensino de inglês para crianças (Prática de Ensino de Inglês 1 e 2). As disciplinas foram na Educação Infantil?
2. A disciplina de Prática 2 especifica o contexto de crianças entre 7-10 anos, está restrita a esse contexto?
3. Por que estas disciplinas específicas estão no currículo do curso? Qual é a importância dessas disciplinas?
4. De que maneira essas disciplinas colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
5. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA - UFS

1. No curso de Letras-Inglês consta a disciplina de “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III”, que oferece as opções de realizar o estágio em escolas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Qual é a importância de abordar esse contexto?
2. A ementa da disciplina prevê 15 horas de carga horária teórica e 105 horas de prática. Essa quantidade é suficiente? Como você entende a relação entre teoria e prática nesse contexto?
3. De que maneira essas disciplinas colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
4. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA - UFSJ

1. De acordo com o PPC, o bloco de disciplinas intitulado “Estudos em Linguística Aplicada - ELA” possui como uma das disciplinas “O ensino de língua inglesa para diferentes faixas etárias”. Essa disciplina é ofertada com frequência?
2. A Educação Infantil é um dos focos dessa disciplina? Qual é a importância de abordar esse contexto?
3. De que maneira essa disciplina colabora para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
4. Você considera que seria interessante ter uma disciplina voltada apenas para o ensino de língua inglesa para crianças?
5. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA - UNESPAR

1. De acordo com o PPC do curso de Letras-Inglês, Campus Apucarana, existem duas disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa para crianças, um nas optativas de Formação Geral (FG) e um nas optativas de Formação Específica (FE): “Ensino de línguas para crianças (FGIR)” e “Ensino de língua inglesa para crianças (FEIR)”. As duas disciplinas são ofertadas regularmente?
2. Por que estas disciplinas específicas estão no currículo do curso? Qual é a importância de abordar esse contexto?
3. De que maneira essas disciplinas colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
4. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA - UFMG

1. O PPC do curso de Letras apresenta uma estrutura bem flexível, dividida em núcleos, disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas. Você poderia comentar sobre a flexibilidade desse currículo?
2. Nas disciplinas optativas, o aluno parece ter a possibilidade de escolher dentre diversos grupos de disciplinas. Um desses grupos é o G5 “Disciplinas de Formação Não-Específica”, em que um dos grupos disponíveis é denominado “Formação Complementar em Pedagogia: Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. Esse grupo é ofertado regularmente?
3. A formação complementar disponível para os alunos alcança uma área que, em geral, não é alcançada nos cursos de Letras (Educação Infantil). Qual é a importância desse contexto?
4. De que maneira essas disciplinas do grupo em questão colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
5. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

ENTREVISTA – UNEMAT

1. De acordo com informações do website da universidade, a disciplina de "Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças" (MELIC) consta como disciplina optativa no Campus Sinop. Essa disciplina é ofertada em outros campi? Qual é a regularidade da oferta?
2. Por que esta disciplina específica está no currículo do curso? Qual é a importância dessa disciplina? Poderia comentar sobre o processo de implantação?
3. Qual foi a importância do Grupo GEPLIAS para a criação dessa disciplina?
4. A ementa cita o foco nos "anos iniciais de escolarização". Qual faixa etária ela compreende?
5. De que maneira essa disciplina colabora para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
6. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

APÊNDICE B - Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA - UFSJ

Pesquisadora

Boa noite, queria agradecer primeiro por você estar participando da entrevista, da pesquisa, e eu queria saber se você pode falar um pouquinho primeiro sobre qual instituição você atua e há quanto tempo você trabalha na instituição

Coordenador do Curso

Ok. Eu atuo aqui na UFSJ desde 2010, na época... o curso que existia era um curso de Letras em que os alunos entravam em Português e em Inglês, simultaneamente, faziam os dois idiomas e no meio do curso optavam, se queriam fazer habilitação só em Português, só em Inglês, ou se era dupla. Esse curso se manteve, por fim, chamado Letras, mas desde 2018 o curso de letras tem apenas Português e criaram uma nova graduação, que é o curso de Letras-Inglês e suas licenciaturas. Quando criaram essa graduação, eu me tornei o Coordenador e tenho ficado nesse cargo desde então. Então, as disciplinas do Projeto Pedagógico de Curso que estão disponíveis agora, elas estão organizadas de maneira pensando nesse curso que começou aí há uns três anos.

Pesquisadora

É bem recente né...

Coordenador do Curso

É... É recente, ainda não se formou o primeiro aluno desse curso, com esse nome, ainda não tem. Então muita coisa ainda foi nem oferecida desse jeito. É... muitas disciplinas foram baseadas em disciplinas que existiam, mas não exatamente isso, e até a disciplina que você falou sobre as diferentes faixas etárias, existia uma disciplina sobre isso que não era dada há muitos anos. Então nós incluímos no plano pedagógico, ele só tá sendo oferecido pela primeira vez agora, esse semestre. É... é uma colega minha que está dando, não sou eu, mas eu estou a par da disciplina, por isso que eu até posso falar.

Pesquisadora

Entendi. É, a primeira pergunta, na verdade, é em relação a isso, que a disciplina ela consta dentro de um bloco de disciplinas. Na verdade, primeiro eu queria saber um pouquinho sobre essa questão da estrutura do curso né, que ele é organizado em blocos, eu achei bem interessante essa opção de vocês, e que permite uma flexibilização muito grande, o aluno tomar decisões de acordo com o perfil. Então se você puder falar um pouquinho sobre essa organização também.

Coordenador do Curso

Ok. O curso tem três núcleos, o primeiro núcleo é a primeira metade do curso, os primeiros quatro semestres, disciplinas obrigatórias, eles não escolhem essas, são obrigados a cursar daquele jeito. O que pode acontecer é algum aluno ser dispensado de algumas disciplinas básicas de língua inglesa, eles podem ser dispensados delas ou por meio de algum exame de proficiência internacional, eles podem usar por exemplo esses testes de Michigan, Cambridge, qualquer um que confira a eles o nível B2, eles são dispensados das matérias básicas do inglês, mas não do restante. Já no segundo bloco, eles têm uma carga horária a cumprir de cada assunto, então são os blocos não são mais os módulos, então ele tem que ter um número X de horas de Estudos Linguísticos em Inglês, de Estudos Literários na Língua Inglesa, de Estudos em Linguística Aplicada, e assim por diante. O que é obrigatório nesse outro núcleo depois é apenas a parte que extrapola um pouco isso, são algumas disciplinas da educação, que são obrigatórias, essas eles não podem, os estágios não são disciplinas mas são unidades curriculares, esses são fixos, pré-estabelecidos. Então tem... aí, a

carga horária do terceiro núcleo. Ela não é mais da carga de, de aula, ou de encontros que são presenciais ou síncronos, porque seriam atividades acadêmicas extracurriculares, que apesar de serem extracurriculares, tem um número de horas que o aluno tem que ter cumprido, ele precisa ter feito, por exemplo... Pode ser qualquer outra atividade que é ali dentro, participar de congressos, participar de outros eventos, ter sido monitor de disciplina, tem inúmeras atividades que podem fazer. Então, a maior parte completa isso quase sem querer, bem antes de se formar inclusive já têm essas horas, porque acaba participando das atividades todas e eles têm. Agora, em que área eles vão se focar, isso é bem a critério deles, e aí entra esse quesito das faixas etárias diferentes, porque a nossa obrigação perante o MEC é formar professores de escola. Então a gente pensa na escola, no ensino público, Fundamental, 1º Fundamental, depois 2º Fundamental, tem escolas que não tem na primeira parte do fundamental o inglês né, e Ensino Médio. Consequentemente, esse foco em pré-adolescentes e adolescentes é muito forte o tempo inteiro, mas isso não quer dizer que a pessoa não vá atuar em outras áreas, pode atuar, nós tivemos projetos inclusive com a terceira idade no passado...

Pesquisadora

Muito interessante também, que é uma faixa etária pouco explorada né...

Coordenador do Curso

É... ela é pouco explorada, e não tínhamos disciplinas nisso. Tinha projeto de extensão com isso, mas não tinha disciplina. Isso no tempo que ainda era junto com o pessoal de Português, agora...

Pesquisadora

Essa disciplina, eu percebi que ela tá dentro do bloco, "Estudos de Linguística Aplicada", do ELA...

Coordenador do Curso

Mas é possível um aluno não cursá-la, é possível.

Pesquisadora

Entendi. Ela é... ela é optativa dentro do bloco, né?

Coordenador do Curso

Isso. Eles podem optar por...

Pesquisadora

E aí assim, a questão da frequência com que ela é ofertada, você falou que é a primeira vez que vai ser ofertada, então? Nesse novo modelo.

Coordenador do Curso

Isso. Nós estamos pensando nessas disciplinas de blocos, em geral cada uma delas ser oferecida a cada dois anos em média, mas isso é algo, assim, bem amplo, bem geral, não é algo fixo. A gente tenta não oferecer algo dentro delas que foi oferecido há pouco tempo. Então, mas é possível que alguém queira cursar alguma disciplina e na prática não consiga fazer encaixar aquilo, isso sempre pode acontecer. A nossa intenção, no caso dessa disciplina e de várias desse bloco, é mais ou menos isso, um ano oferecemos outro ano não, então passa um semestre oferece, passa aí talvez três semestres sem oferecer depois oferece de novo. Acreditamos que todos terão pelo menos em algum momento uma oportunidade de cursá-la.

Pesquisadora

Ao longo do curso né...

Coordenador do Curso

Sabendo que é possível que ele pegue outra.

Pesquisadora

Sim. E aí assim, sobre a questão da Educação Infantil, da infância, ela tá incluída como um dos focos dessa disciplina?

Coordenador do Curso

Ela está assim, da Educação Infantil. Mas, nós sabemos que ela... extrapola a exigência da nossa graduação, porque eles não pensam em Educação Infantil já que ela não existe no ensino público como um elemento obrigatório. Então... ela é mais pensando em quem, embora vai se formar em uma universidade pública, vai atuar no setor privado. Esse que... mas, nós nunca nos opusemos a isso, nós oferecemos disciplinas que atuam em outras áreas, basta dizer que tem disciplinas até de outra... eu próprio, estou lecionando disciplina de tradução, a rigor não é nem previsto dentro disso, é aquela optativa mesmo à parte, temos disciplinas até de português para estrangeiros, o motivo foi porque a universidade precisou. Nós recebemos estrangeiros, que não sabem falar português, então pega quem entende de ensino de língua estrangeira para ensinar português, resultado: a gente teve que desenvolver isso. Mas, isso não é obrigatório, cursa quem quer, participa dessa parte quem quer, e a Educação Infantil ficou nessa área, desse modo também, é algo que é possível fazer, alguns alunos fazem, essa disciplina tem uma parte específica para a Educação Infantil, mas cada professor pode optar por ensinar isso de maneiras muito distintas, podem dar um foco puramente teórico, podem ter elementos mais práticos até de elaboração de material, então isso é muito amplo, é um pouco vago, eu admito isso, porque não ficou dentro do eixo obrigatório.

Pesquisadora

É, a ementa pelo que eu percebi ela dá bastante espaço mesmo, para desenvolver bastante coisa a partir da disciplina. E aí, eu queria saber qual você acha que é a importância de abordar esse contexto da Educação Infantil?

Coordenador do Curso

Bom, ela é uma realidade no nosso mundo, mesmo que não seja dentro do ensino público, infelizmente. Aí uma postura não da instituição, mas minha como professor, acredito que seria interessante que crianças tivessem acesso a uma segunda língua desde cedo, seria perfeito isso, é claro que a metodologia vai ser diferente, eu próprio já lecionei inglês em colégio particular para crianças há muito tempo atrás, mas já. Eu não cheguei a atuar no ensino infantil propriamente dito, eu ensinei crianças que estavam começando o Ensino Fundamental, a educação fundamental, mesmo assim é totalmente diferente do que quem vai fazer no Ensino Médio, por exemplo. É claro, então, que essas questões tem que ser levadas, em algum momento, na pior das hipóteses, dentro de um aspecto teórico, para a pessoa ter uma noção das diferenças que tem, do que existe, de estudos que existem nessa área, para onde esse profissional pode correr se precisar atuar nessa área depois, já que sabemos que muitos de nossos professores nem sempre vão atuar em escolas no ensino público, eles podem atuar em tantas outras áreas, que a gente tenta oferecer esse leque maior, porque a gente pensa que é possível que ele vá dar aula na Educação Infantil também, isso sempre foi visto como uma possibilidade.

Pesquisadora

Sim. E considerando a formação do professor, você acha que de que maneira essa disciplina colabora para a formação dos professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?

Coordenador do Curso

Pelo menos ela dá uma primeira noção, ela te mostra um ponto de partida, coisas que você deve ter em mente ao lecionar para crianças, metodologias que você pode usar para crianças nessa faixa etária que seriam diferentes em outras, o que tem sido usado, o que já foi testado, que pesquisas já

existem desenvolvidas nessa área, porque dentro do teórico também falamos um pouco das pesquisas que existem. Então... pelo menos é esperado, não é obrigatório, mas normalmente essa disciplina inclui. A professora que está lecionando agora eu sei que ela incluiu pesquisas sobre Educação Infantil, no entanto ela... eu sei que ela vem usando materiais estrangeiros nisso. Mas, perfeitamente bem, porque ela pegou o caso de inglês como segunda língua, não como língua estrangeira, que é um pouco diferente, mas não deixa de ter uma relação. Então, tudo isso já vai... dando uma base inicial, a pessoa tem noção do que ela pode fazer. É claro que em último caso a pessoa pode fazer aquela coisa em massa né, “vou adotar um livro que é feito para essa faixa etária, vou seguir o todo plano de aula de professor que esse livro trás, pedir um treinamento da editora, e vou aplicar isso”. Eu sei que isso acontece porque isso já aconteceu comigo há uns 15 anos atrás, então é possível, claro, mas mesmo que isso aconteça, essa pessoa vai chegar ali totalmente inexperiente no assunto ou sem saber absolutamente nada, isso é complicado. Então, por mais que exista a possibilidade de alguém escapar dessa área e se formar conosco aqui nesta universidade, nós entendemos que é interessante que passe. Lembrando que as nossas disciplinas optativas, até por uma carência de docentes, eu brinco que elas são “optatórias”, elas são aquela optativa que é a única que encaixa pra você, então na prática, essa disciplina pelo menos, eu desconfio que todo mundo vai acabar passando por ela. Não vou dizer que eu não tenha culpa nesse assunto, não... porque eu tenho um pouquinho [risos]. É optativa... alguém pode falar, “não, ela é a única que encaixa, não vou fazer nada nesse horário, vou completar essa carga horária com uma disciplina a tarde, embora o curso seja noturno, e de outra coisa que tenha equivalência”... teve aluno que fez isso, e disse na minha cara que estava fazendo isso. Mas, é normal, a gente entende, pode ter um profissional que decididamente não quer trabalhar com um assunto específico, entendemos, é... é honesto da parte deles dizer isso. Mas é... ela está lá, pretendemos que esse aluno tenha alguma noção de por onde começar, de como fazer, nem que tenha que aprender por conta própria, buscar outros pontos depois para se aprimorar mais.

Pesquisadora

Sim. E você considera que seria interessante ter uma disciplina voltada só para ensino de língua inglesa para crianças?

Coordenador do Curso

Eu acho que seria bem interessante uma voltada só pra isso. No momento, considerando como o curso é muito compactado, porque muitos conteúdos tivemos que sacrificar, basta dizer que tive que deixar coisas como sintaxe e morfologia da língua inglesa como optativas... eu acho isso complicado. Então... nós deixamos uma que já trata, pelo menos um pouquinho, das faixas etárias que não são as mais pensadas, no caso de adolescentes para o ensino público. Vai ter um foco em Educação Infantil, vai mostrar um pouco sobre crianças ainda da primeira parte do Ensino Fundamental, e eu sei que essa disciplina normalmente inclui algo de, é... meia-idade e terceira idade, ela inclui algo também, mas porque há experiências na instituição quanto a isso e não queríamos deixar de ter. Alguns alunos como trabalho voluntário participam de projetos com isso, com idosos.

Pesquisadora

É muito importante levar em consideração o contexto local também né, porque tudo isso influencia na construção do currículo, na organização. Então... realmente.

Coordenador do Curso

É... aqui temos alunos de diversas partes do estado, e de outros estados também, mas não temos como fugir, porque as cidades no entorno da nossa, que são menores que a nossa, elas olham para cá, elas pedem daqui algo, e nós devolvemos à comunidade segundo o que é exigido primeiro das regiões mais próximas, que mais dependem do que nós oferecemos. Nós sabemos que as escolas da região, os professores são formados normalmente aqui, então nós buscamos atender principalmente essa necessidade, essa demanda. E é verdade que o ensino infantil, a Educação

Infantil, ela não tem sido a maior das demandas, ela é algo que existe, mas ela é de um nicho específico, privado, então nós não colocamos em um patamar muito alto, nós colocamos como algo que a pessoa terá uma noção, uma disciplina cuja a... uma disciplina que tem uma parte voltada para isso. É pouco... mas considerando outras demandas mais urgentes, a gente acaba colocando alguns outros focos mais específicos em outras partes, voltando mais para o que normalmente é pedido mesmo, as demandas que existem na região mesmo.

Pesquisadora

Sim, com certeza. É bem compreensível. E aí, por último, considerando assim que poucas universidades estão entrando nesse mérito ainda né, de trabalhar com a Educação Infantil e com outras faixas etárias, eu queria saber se você queria acrescentar algum comentário ou alguma... sugerir alguma estratégia para universidades que pretendem implementar disciplinas com isso no futuro.

Coordenador do Curso

Bom, tem um plano que nós temos e não pusemos ainda em prática, mas eu acho que ele é uma ideia interessante para outros locais pensarem também. Projetos de extensão com alunos voluntários, eu descobri que aluno é um bichinho que adora trabalhar de graça, é incrível, falou que ganha ponto no currículo, mesmo sem ter bolsa, falou que aquilo vale para as tais das horas acadêmicas que eu falei também antes né, nossa eles trabalham de graça, fazem trabalho voluntário e fala "por favor, eu quero, vai ter certificado?" pronto, se você falar pra dar aula de graça numa comunidade carente, eles vão. É... então, é uma coisa que se pode fazer pelas crianças da região, é algo que a gente deve pensar aí, e eu vejo que poucas universidades vêem isso. Aqui a gente já tava vendo outros setores também, é verdade que ficamos mais focados em adultos, é um... positivo por um lado, mas deixando algo em falta por outro. Basta dizer que um projeto que eu estava começando logo antes de entrar a quarentena e tive que interromper logo no começo, era de ensino de inglês para detentos, que é o pessoal da APAC que tem aqui perto, literalmente aqui perto, tipo assim é... é 10 minutos andando daqui [risos]. Aí, é... tá lá, é um mercado, a cidade é mais ou menos turística, até certo ponto, muita gente para trabalhar no comércio consegue a vaga se tiver uma noção de inglês, se se comunicar um pouco de inglês, então era alguma coisa que a gente podia dar uma chance dentro de outros projetos que já existem ali de reintegração social para essas pessoas, e consegui alunos voluntários que tavam treinando para dar aula para eles, assim ó... você estica o braço no corredor aparece cinco, na hora, é rápido, isso é fácil. Então, é... consegue. Aí uma colega minha já estava querendo fazer algo pensando em crianças, ela já estava começando, só que ainda não tem algo tão definido, ela tem ainda só uma turma experimental, um projeto menor, é voltado para a comunidade carente, mas é algo que universidades públicas, pelo menos, já que tem esse viés da extensão, podem pensar em fazer. Um serviço voluntário de Educação Infantil para a comunidade carente, já que as escolas públicas não têm um ensino de inglês nessa parte da infância ainda.

Pesquisadora

Sim, realmente. É uma iniciativa muito, muito interessante, que também traz de volta algo para a comunidade né.

Coordenador do Curso

É... a gente é pago pelos impostos, então vamos fazer algo pela comunidade, é... é o lógico, apenas né.

Pesquisadora

Sim, com certeza. Então, das perguntas era isso. Muito obrigada pela sua participação.

ENTREVISTA - UFS

Pesquisadora

Bom dia, obrigada de novo por participar da entrevista. Eu queria saber primeiro se você poderia falar um pouquinho sobre qual instituição você atua e há quanto tempo você trabalha na Instituição.

Coordenação de Curso 2021

Bom, é... eu atuo na Universidade Federal de Sergipe, no curso de, no curso de Letras Inglês e Português-Inglês. Eu atuo desde 2013, atuo principalmente como professora de estágio e de metodologia de ensino, e atualmente eu sou a presidente do NDE que está na frente de atualizar o novo PPC.

Pesquisadora

Muito bom. Como eu comentei com você, para minha pesquisa de Mestrado eu analisei os documentos das universidades de todo o Brasil, principalmente focando no Projeto Pedagógico de Curso de Letras-Inglês, principalmente, em busca dessas abordagens relacionadas ao preparo de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil, e aí a UFS foi uma das universidades que atendeu a esse critério da pesquisa e por isso a gente resolveu compreender um pouco melhor que aparece nos documentos. A universidade oferta, igual você comentou, duas modalidades do curso né, Licenciatura Plena e a Dupla, Português-Inglês e a só de Inglês, e na Licenciatura Plena aparecem quatro disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Todas essas quatro disciplinas são ofertadas regularmente, são obrigatórias para os alunos?

Coordenação de Curso 2021

Sim. Porque elas, as quatro juntas elas... elas formam a carga horária de 400 horas de estágio né, obrigatórias nos cursos de Licenciatura.

Pesquisadora

Entendi. E aí no curso de Letras-Inglês consta essa disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III, que oferece as opções de realizar o estágio em escolas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Qual você acha que é a importância de abordar esse contexto?

Coordenação de Curso 2021

Bom, é... Então eu vou falar da minha experiência né, com a disciplina e também a partir do que eu troco de conversa com a outra professora que já era responsável pela disciplina né, antes da minha chegada. É... Então, o projeto já estava pronto quando eu cheguei né, e pela dinâmica de implementação não... Nunca houve uma, um encaminhamento dos alunos para a Educação Infantil. Então eu, particularmente, um dos motivos né principais, é que eu sempre priorizei que eles fizessem um estágio na escola pública. Então, aqui no estado, nem as escolas estaduais, nem nenhuma municipal, tem o ensino de inglês na Educação Infantil, então a gente como, não tem o inglês na Educação Infantil em nenhuma escola pública né, eu nunca sugeri que eles fizessem o estágio. Tem escolas bilíngues na, pelo menos aqui na capital né, em Aracaju, e inclusive temos alunos né, que trabalham com essas, nessas escolas e, principalmente, acabam atuando nessa faixa etária né, do maternal até principalmente o que seria o pré. E aí como eles não... Eles ficam liberados né, a disciplina é obrigatória, no caso dos alunos que já atuam né, a gente libera da parte prática, considerando que o que eles, que a atuação dele já cobre a parte prática e eles só precisam cumprir o que seria a parte teórica né, as aulas em que são discutidas algumas questões teóricas. É... Então assim, particularmente, eu não, não incentivo por esta questão, não tem escola pública que tenha o inglês na Educação Infantil.

Pesquisadora

Não é o contexto né...

Coordenação de Curso 2021

Não. E aí eu, particularmente, tenho minhas ressalvas né, principalmente porque o nosso curso ele... Ele não tem uma estrutura para preparar os nossos alunos né, para atuarem com essa faixa etária. Eu entendo que precisaria de disciplinas na área de psicologia da aprendizagem, para entender melhor as características. Já é difícil, até mesmo... Você falou especificamente de até 6 anos, né? Você não falou de... O Fundamental 1.

Pesquisadora

Isso. O foco é mais... não o Fundamental 1, a Educação Infantil mesmo.

Coordenação de Curso 2021

Então, porque até o Fundamental 1 eu entendo como tendo características muito específicas né, que a gente precisa... Como né... Vai chegando uma idade a gente fica assim, "na minha época..." né, então eu já tô nessa idade (risos). Eu fiz magistério, então foram quatro anos de... Na época era chamado de magistério, mas já teve o nome de normal né, que era para preparar professores para... Do maternal até o fundamental menor, né, que na época era até o 4º ano, hoje seria até o 5º ano né. Então mesmo tendo é, a experiência, tendo feito esse curso, faz muitos anos, então eu já não lembro mais, e também mudou muita coisa né, porque as crianças mudaram muito, então não me considero habilitada para falar né, eu só tenho certeza que é muito difícil, não é tão simples assim não... Eu falo para os alunos né, que é um campo muito delicado, que as pessoas precisam pesquisar bastante, tanto é que eu questiono bastante as escolas aqui, que acabam contratando os nossos alunos para atuarem nessa faixa etária e, pelo que eu sei, eles não oferecem nenhum tipo de formação né, específica para a parte de pedagogia mesmo, do que seria o ensino para criança né, porque uma coisa é você saber ensinar a disciplina né, no caso língua, outra coisa é você saber como ensinar língua para essa faixa etária né... Dentro daquela questão do desenvolvimento né.

Pesquisadora

Sim. É justamente uma lacuna né que foi o quê começou a dar início para essa pesquisa, porque no curso de Pedagogia não aborda a questão de língua estrangeira, e no curso de Língua Inglesa não aborda a questão da criança, e é uma área em expansão né, cada vez mais... E assim, a gente vê professores tateando para tentar conseguir uma formação fazendo outra graduação às vezes né, de Pedagogia, para conseguir atuar na área, porque realmente é um preparo específico né.

Coordenação de Curso 2021

Eu não sei se você viu... Textos, atualmente eu acho que ela tá um pouco mais afastada na discussão desse tema, mas uma pessoa que eu ouvi, na verdade eu acho que no Brasil foi uma das primeiras que começou a discutir isso, porque na cidade dela implementaram o inglês na prefeitura né, nas escolas municipais, é a professora Cláudia Hilsdorf.

Pesquisadora

Sim, sim. Conheço sim. Já vi ela falando em eventos e já li muitos textos dela também.

Coordenação de Curso 2021

Sim! Eu a conheci logo no, quando ela começou a mexer com isso, porque eu, é... Eu sou de São paulo né, então, no estado de São Paulo, a primeira escola, a primeira prefeitura né, a implementar, foi na cidade dela, acho que é Leme, se não me engano, Leme ou Limeira. Na época eu comecei a... Aí começou a expandir em outras cidades né, e aí uma das cidades era Jundiaí, que é, relativamente acaba sendo meio Grande São Paulo, e eu fui convidada para dar formação de professores de inglês da Prefeitura de Jundiaí, que atuavam especificamente no Fundamental, não

era... Era de 7 anos a 10 anos né, e eu lembro que era o desespero, isso faz mais de 20 anos, o desespero das professoras né. Então, eu fico olhando, na verdade eu acabei ficando muito curiosa com a sua pesquisa porque eu vejo isso há 20 anos, vi isso há 20 anos atrás né, parei de acompanhar, mas eu percebo que não tem muita informação... Eu acabei tendo, por conta dessa experiência né, e quando eu fui, quando eu aceitei, eu fui meio que pelo desafio, mas eu me questionava muito né, exatamente porque eu tinha essa experiência do magistério, então eu tinha as duas formações, eu tinha uma formação de magistério, que na época era mais recente, não fazia tanto tempo assim (risos). Então, eu tava mais próxima dessa formação do magistério ainda né, dos conhecimentos que na época eram ainda pertinentes, e eu tinha a formação da Licenciatura, então eu tinha as duas formações, e eu não via conversa, entendeu? Não tinha. Então eu falava assim, “gente não tem como, não pode fazer isso, nem com os professores e nem com as crianças”. Então quando eu... Por exemplo, nesse PPC né, é que você ainda viu né, a gente tá querendo que seja aprovado ainda esse ano né, que você pegou o antigo, mas esse a gente já não fala nisso. Eu ainda tenho uma certa... Um certo pé atrás, eu acho que... Falta mudar muita coisa né, principalmente na formação, no curso de Licenciatura, para a gente... questões de obrigatoriedade, né... Para a gente conseguir acho que atender essa faixa etária, entendeu? Eu entendo a necessidade, eu entendo né que... Na verdade também eu questiono um pouquinho a necessidade, mas é... Assim, eu vejo que as escolas estão indo por esse caminho e de repente estejam precisando, mas eu acho que precisa ter um pouco mais de cuidado né, para não... Pra gente não entrar nessa coisa muito neoliberal né, acaba sendo... a gente precisa, as crianças precisam aprender o quanto antes por causa do mercado né, o mercado de trabalho, eu penso “gente, como assim?”

Pesquisadora

Virou uma necessidade capitalista assim, também né, que é complicada de justificar por esse viés, entende? A gente que estuda língua sabe que a língua pode ser benéfica para a criança de várias formas, mas assim, não como uma necessidade, não como algo obrigatório, algo trabalhista, neoliberal.

Coordenação de Curso 2021

Isso, para o mercado de trabalho... Nem para os alunos do Ensino Médio, eu vejo dessa forma né. Quando eles, quando eu vejo que os professores continuam falando que é importante para o mercado de trabalho, eu me arrepio né, eu fico muito incomodada... Então, por isso que eu entendo que... É necessário esse tipo de pesquisa para, exatamente para a gente começar a pensar, problematizar e refletir, e encaminhar uma proposta um pouco, é... Um pouco mais de formação mesmo né. Então, eu acho, eu falo que todo mundo tinha que aprender todas as línguas, eu não defendo né, porque normalmente quem é de inglês como já tá numa posição confortável né... Eu falo “não gente, eu defendo inglês, espanhol, francês, tailandês, dinamarquês, eu defendo todas”, entendeu? Eu acho que aprender línguas te abre uma visão, um campo de visão muito grande, cada língua te deixa ver o mundo de uma forma diferente, então, quanto mais línguas né, a pessoa aprender, a criança aprender, para ter essa, aumentar esse campo de visão de mundo, eu acho super válido, mas precisa repensar muito essas questões né.

Pesquisadora

Sim. E também por ser uma disciplina de prática né, uma disciplina de estágio no caso, eu vi que a ementa dela prevê 15 horas de carga horária teórica e 105 horas de prática, e aí eu queria saber se você acha que essa quantidade teórica é suficiente, o que que é mais abordado nessa carga horária teórica né, se entra alguma coisa sobre a Educação Infantil ou sobre o Fundamental. Como funciona essa carga horária?

Coordenação de Curso 2021

É... Bom, eu não... Como diz o Freire, eu uso da palavra “praxis” né, para falar em teoria e prática, não vejo essa separação de teoria e prática, eu acho que as duas coisas elas caminham juntas, e o

grande desafio, que é o exercício que eu faço os meus alunos fazerem é identificarem que teoria tem naquela prática. Então, ao invés de tentar identificar se tem a teoria que eu acredito, que eu defendo, que normalmente, principalmente... Eu fui professora da escola pública em São Paulo durante 18 anos, então sou uma defensora, assim, de carteirinha, de bandeirinha, eu defendo a escola pública e os professores né, então uma das coisas, como professora, me incomodava muito, e aí quando eu entro nesse mundo da pesquisa, da universidade, eu tento mudar, é não... Não olhar para a prática do professor buscando os erros né, buscando os buracos, buscando onde ele tá errando, mas tentando entender o que ele faz, e porque ele faz, e aí esse é o exercício. Então, o aluno vai para o estágio, ele faz esse levantamento do que seria uma prática, e aí a ideia é a gente tentar identificar que teoria que tem naquela prática.

Pesquisadora

Uma reflexão acerca da prática mesmo, né.

Coordenação de Curso 2021

Isso. E tentando entender né, o que, problematizando mesmo né, vendo quais são as... Quando eu adoto aquela prática, que formação de aluno que eu tenho né, quais são as consequências, as implicações de adotar aquele tipo de prática, porque de repente aquele professor, eu não consigo chegar nele. Para mim... Eu fiquei também quatro anos no PIBID, como coordenadora de área, e também gostava muito exatamente porque a gente conseguia trabalhar junto com o professor. Então, eu conseguia ter um diálogo com ele fazendo esse exercício também, pra ele identificar a teoria na prática dele e tentando fazer ele refletir né, quais são as consequências. Mas, no estágio a gente não consegue isso, então é muito mais em relação à formação Inicial, eu tô mais preocupada que de repente o aluno reflita para ele poder ter consciência das práticas que ele vai adotar quando ele estiver na sala de aula, do que especificamente ficar criticando, colocando em dúvida o que o professor tá fazendo e questionando a competência dele de...

Pesquisadora

Sim. Essa visão é muito importante mesmo. E aí, é, continuando, de que maneira a disciplina colabora para a formação de professores de inglês para Educação Infantil? Assim, se dentro dela, você disse que não teve essa opção ainda né? Por nenhum aluno de seguir esse caminho.

Coordenação de Curso 2021

Então, como eu te falei né, eu acabo... Os alunos que já estão atuando e os que atuam nessa faixa etária, que aí eles apresentam a experiência deles e a gente vai discutindo né, como se em forma de seminário e a gente vai discutindo. Então, esse aluno que já é professor ele participa, ele traz as próprias experiências, então esses alunos que trabalham nessas escolas particulares, principalmente bilíngues, eles trazem. Então, por exemplo, a gente tá com o calendário atrapalhado né, por conta da... Pandemia, então a gente tava tendo aula em janeiro, e aí em janeiro esses alunos que dão aula em escola particular eles estavam contando das experiências deles com as crianças, do que que era dar aula de inglês no remoto, para essas crianças. Porque é o que eu te falei, eu sempre falo para eles, porque a mudança do 5º ano que eles têm 10 anos, para o 6º anos que eles têm 11, ainda é muito pequena, eles ainda são muito imaturos, então eu falo, e eu tive algumas experiências frustrantes com essa faixa etária... Tanto é que eu acabei optando pelo Ensino médio, e eu falo pra eles assim “olha, eu não sou a melhor pessoa pra falar pra vocês como dar aula para essa faixa etária, porque eu fugi mesmo”, entendeu? Literalmente, eu cheguei a ponto de prestar concurso e, assim, torcer para ser uma das melhores classificadas para escolher uma escola onde só tivesse Ensino Médio, porque eu sabia que eu chegando na escola eu seria uma das últimas a escolher, e a escola tendo Ensino Fundamental e Médio, a chance de eu pegar o Fundamental era muito grande e eu não queria correr esse risco, eu falei assim “eu, traumatizei algumas crianças na minha vida, na minha história profissional e eu não quero” (risos). Então, eu conto para eles essas minhas experiências... Frustrantes, e falo pra eles “olha, é muito difícil trabalhar com essa faixa

etária”, e eu fico imaginando né, pela minha experiência né, como eu te falei eu tenho alguns conceitos teóricos, lógico Piaget os conceitos dele ainda não mudaram, ninguém ainda derrubou nessa coisa do desenvolvimento e tal, mas outras questões que a gente acaba tendo que implementar, acrescentar né, nessas informações dele, eu acho que são importantes, então eu falo para eles, eles são muito diferentes, eles exigem... São mais ágeis né, e também a outra característica que eles não percebem, então isso eu sei, isso eu aviso para eles, eu falo assim “gente, com criança, ainda mais maternal e essas coisas, vocês têm que ir com muitas cartas na manga, muitas, porque eles são muito rápidos, você fala e ele já pegou ele já tá lá, se você piscar ele sobe na cabeça do coleguinha e sapateia em cima da cabeça do coleguinha” (risos), então isso eu sei. Aí eu falo para eles assim, “então vocês têm que... Uma das coisas que trabalhando com crianças, do 6º e 7º ano, 11 12 anos e abaixo, é isso, a rapidez, a velocidade de raciocínio, de absorver informação”, então eu falo para eles que eles têm que ter muitas ideias, a parte lúdica né, então eu falo assim “é muito lúdico”. Então, eu aproveito a experiência dos alunos, na verdade quem acaba ensinando os colegas como trabalhar com essa faixa etária acaba sendo esses alunos que já estão atuando, que já tem uma experiência, e que na verdade eles aprendem na raça.

Pesquisadora

Aprendem na prática né. Mas é legal essa troca de experiências também, ter esse espaço de discussão na disciplina que vira um compartilhamento muito rico também. Ok, para finalizar eu queria perguntar se você gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir alguma estratégia para universidades que pretendem implementar disciplinas ou trabalhar com esse contexto da Educação Infantil.

Coordenação de Curso 2021

Eu cheguei a comentar já alguma coisa, eu acho que é extremamente importante a universidade né, como espaço de pensamento, de reflexão, de problematização, eu acho que... Lógico que o papel da universidade acaba sendo esse mesmo, de responder às demandas da sociedade né, então, como eu te falei da minha experiência. Então, pelo que eu entendi, a Cláudia começa a pesquisar quando cai no colo dela que a prefeitura da cidade dela tava com inglês na nessa faixa etária, então a gente acaba respondendo, e aí no meu caso é isso, eu não coloquei na grade atual porque não tem no Estado, e eu gostaria que se o estado ou as prefeituras quisessem, que houvesse uma discussão para entender efetivamente qual que é o papel do ensino de línguas, e aí eu nem específico o inglês mas ensino de línguas na educação formal. Então acho que a gente precisa antes... Assim, em um mundo ideal né... Eu gostaria que houvesse uma discussão primeiro, com a sociedade, para entender qual vai ser o papel do ensino daquelas línguas naquela faixa etária, exatamente para não haver a cobrança ou mesmo o sonho que é senso comum né, “meu filho precisa para o mercado de trabalho, quanto antes ele tiver inglês...”, que é o que as escolas particulares elas compram esse discurso dos pais, e os pais procuram essas escolas porque tem esse discurso, “meu filho quanto antes ele aprender inglês melhor para ele, porque a hora que ele for para o mercado de trabalho ele já tá bem preparado”. Então, acho que no mundo ideal seria isso, a universidade ajudar a sociedade a repensar o ensino da língua, especificamente na formação. Se o pai vai colocar na escola XYZ, uma das escolas mais famosas para ensino de inglês para crianças, aqui nem tem ela, é a Red Balloon, pelo menos em São Paulo tem, que é específico... Agora eles ampliaram, mas quando ela surgiu era só pra criança, nem lembro... Acho que era até uns 10 anos mais ou menos, era uma escola de idiomas não era... Então, eu acho que se o pai quer colocar numa escola para aprender, ótimo, problema dele, é a relação dele com a escola né, mas eu acho que quando a gente coloca, e aí eu tô falando que é o que eu defendo, entendeu, da escola pública, qual que é o papel da escola pública na formação das crianças? Então, qual vai ser o papel do Inglês ou de qualquer outra língua nessa formação? Né, então eu, como professora da escola pública, quero ensinar o meu aluno para ele estar preparado para o mercado de trabalho? É esse o meu papel? Eu tenho que fazer com que ele seja modelado e se encaixe nesse mercado de trabalho, desse jeito, nessas condições? Então, para mim, precisaria de uma discussão. Lógico que se cair na... Como aconteceu nessa época que

eu tô te falando, que aí foram várias cidades, e é interessantes que me parece que parou... Essas cidades que implementaram naquela época, acho que foi no final de 90, 1998 mais ou menos, permanece né, então acho que é Leme, Limeira, Jundiaí e mais algumas outras cidades implementaram, nem a Prefeitura de São Paulo implementou o inglês. Então, se for né, eu acho que a gente precisa realmente sentar e discutir né, se eles implementarem aí eu vou pensar o meu papel como formadora, aí eu ajudo os meus alunos, que é o que eu faço com os alunos que já dão aula nas escolas particulares né. Então eu faço eles pensarem sobre isso “você estão ensinando uma criança de 1 ou 2 anos para o mercado de trabalho? Que mercado de trabalho ela vai encontrar, sei lá, daqui a 15 anos, 16 anos?” né, então eu faço com que eles pensem.

Pesquisadora

Sim, e a importância desse diálogo também entre a sociedade e a universidade, entre a escola e a formação. Então, realmente isso faz toda a diferença... Ok, acho que podemos finalizar então, muito obrigada pela sua participação.

ENTREVISTA - UNESPAR

PARTE 1 - CONTATO VIA WHATSAPP

(perguntas enviadas)

1. O PPC do curso de Letras-Inglês, Campus Apucarana, apresenta o núcleo obrigatório de disciplinas, as optativas de Formação Geral e as optativas de Formação Específica. Você poderia comentar um pouco sobre a estrutura curricular do curso?
2. De acordo com o PPC, existem duas disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa para crianças, uma dentro das optativas de Formação Geral (FG) e uma dentro das optativas de Formação Específica (FE): “Ensino de línguas para crianças (FGIR)” e “Ensino de língua inglesa para crianças (FEIR)”. As duas disciplinas são ofertadas regularmente?
3. Por que estas disciplinas específicas estão no currículo do curso? Qual é a importância de abordar esse contexto?
4. De que maneira essas disciplinas colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?
5. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco?

Resposta da Coordenadora de Curso

Sim, nosso PPC apresenta o núcleo obrigatório de disciplinas, as optativas de Formação Geral e as optativas de Formação Específica.

Quanto a sua segunda pergunta, "As duas disciplinas são ofertadas regularmente?" entendo que questiona se as de Formação Geral e as de Formação Específica são ofertadas todo ano - uma das disciplinas de Formação Geral da matriz é escolhida de acordo com a disponibilidade de carga horária dos docentes do curso e é ofertada todo ano. Como estamos no segundo ano de implantação do novo PPC - cuja matriz curricular, pelas suas perguntas, você já conhece, em cada ano, escolhemos uma diferente para ofertar. E assim todos os demais colegiados envolvidos (Licenciaturas de Português, Matemática, Pedagogia, Espanhol), escolhem uma para ser ofertada - elas ocorrem no primeiro horário da Quarta-feira em todo o Centro de Ciências Humanas e da Educação em nosso Campus.

Quanto às DISCIPLINAS OPTATIVAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (FE) - elas começarão a ser implantadas a partir do ano que vem pois elas estão previstas para o quarto ano da turma em que está vigente este PPC. Ou seja, ano que vem, obrigatoriamente alunos do 4º ano terão que optar por uma das disciplinas deste rol para cursar. Entendemos que no 4º ano do curso, o aluno já tem claro que linha ele vai seguir para uma futura especialização ou pós graduação - por isto as disciplinas de formação específica a partir do 4 ano. Então ambas - as de formação geral e as de formação específica estão previstas para ocorrerem regularmente.

Especificamente "não foi escolhida " ainda a disciplina de Ensino de Inglês para Crianças para ser ofertada - ano passado ofertamos a de "Estratégias de Leitura em Língua Inglesa" e este ano a de " Literatura e Cinema" - isto após reunião do CCHE considerando a disponibilidade de carga horária de professores e o interesse da comunidade acadêmica. Mas, como comentei, a disciplina será ofertada em algum momento pois quando foram pensadas e introduzidas no PPC houve bastante interesse de que ela fosse ofertada porque temos o curso de Pedagogia na Instituição, além de vários acadêmicos do curso de Letras Inglês atuando em escolas municipais em Apucarana que funcionam em período integral e tem o inglês como disciplina no contraturno.

O 4º ano é o ano em que eles redigem seus TCC em LI - e aí podem Optar por FE em linguística aplicada/literaturas de LI.

Como eu comentei, temos vários acadêmicos que atuam como docentes no município - temos projetos de extensão voltados para dar suporte aos professores da rede municipal e nossos próprios acadêmicos na análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de inglês para crianças.

Nossos alunos são incentivados a desenvolver pesquisas e disseminar em eventos da área acerca do ensino do idioma para esse público alvo. As pesquisas podem ser com base na troca de experiências com docentes que atuam na área, sobre a reflexão sobre suas práticas docentes neste contexto, seja investigando projetos ou práticas bem sucedidas neste contexto. Além disso, temos projetos de extensão em parceria com o Edhucca de Apucarana (Escola de Desenvolvimento Humano Casa do Caminho). Essa ONG dedica "atenção especial à família, promovendo valores, o fortalecimento dos vínculos e a capacitação para o mercado de trabalho "- atendendo, "prioritariamente, os lares que estão em situação de risco e vulnerabilidade social.". Nossos acadêmicos são orientados para o planejamento e aplicação de atividades nesta ONG.

Sugestões - a iniciativa de incluir a disciplina de ensino de inglês para crianças partiu da própria demanda de nossos acadêmicos assim como aqueles que fazem o curso de Pedagogia. Acredito que o colegiado de curso e o Núcleo Estruturante precisam constantemente avaliar as necessidades da comunidade e procurar atendê-las para que assim formem profissionais que realmente façam a diferença para aquele contexto. As escolas de Educação Infantil tem inserido em suas grades o ensino do idioma mas parece não estar havendo uma preocupação se o professor que estão contratando para exercer esta docência tem formação para tanto. O resultado disso provavelmente será negativo. Ou no mínimo, o professor que for incumbido desta docência, sofrerá muito para executar aquilo para o que não está preparado

PARTE 2 - ENTREVISTA VIA ZOOM

Pesquisadora

Boa noite, obrigada por participar da entrevista. Como eu falei com você, a pesquisa que eu estou fazendo teve uma primeira etapa documental, que eu coletei documentos de todas as universidades do Brasil, federais e estaduais, e analisei o PPC dessas universidades, o Projeto Pedagógico, para saber se citava alguma coisa relacionada à Educação Infantil. E aí eu tive o retorno de algumas

faculdades que incluem esse contexto nos documentos, e a UNESPAR foi uma delas. Se você puder, eu queria que você comentasse um pouquinho sobre a instituição, há quanto tempo você trabalha na instituição e seu cargo.

Coordenadora de Curso

Bom, eu sou docente há 30 anos, na instituição eu tenho 23 anos, o curso de Letras-Inglês é novo no nosso campus, ele foi elaborado o primeiro projeto pedagógico em 2013 e depois que ele passou pelo reconhecimento né e ao longo do tempo em que ele vigorou na primeira versão, nós docentes fomos percebendo algumas questões que tinham ser reformuladas, melhoradas né, porque uma vez que você coloca em prática o currículo, eu acho que o currículo ele é sempre... Continuamente a gente tem que estar olhando para ele e fazendo as adequações, conforme a gente vai percebendo a necessidade, e uma delas foi essa questão que quando nós iniciamos o curso a gente não tinha ideia da necessidade que, principalmente o município de Apucarana, onde está sediado nosso campus, tem de professores habilitados para o ensino de inglês para crianças. Então, muitos de nossos acadêmicos, há carência mesmo no mercado, eles estão no primeiro ano do curso e a prefeitura lá chama, porque escolas municipais funcionam em tempo integral, e no contraturno é ofertado, dentre outras atividades né, o inglês.

Pesquisadora

Nas escolas públicas, mesmo né?

Coordenadora de Curso

Municipais né, porque agora as de Ensino Fundamental 1 elas são municipais né. Então, existe uma carência porque não tem professor né, o Pedagogo não é formado para isso, que tem, vamos dizer assim, a graduação para atuar, para essa faixa etária e aí fica aquele dilema né, “quem é o profissional que vai, então, ministrar essas aulas?” E aí é que os acadêmicos do nosso curso, já no primeiro ano, eles encontram o campo aberto para trabalhos, sem estarem, claro, preparados, primeiro ano né. Então a gente começou, quando o primeiro Projeto Pedagógico foi implementado em 2014, ele foi elaborado em 2013, a gente começou com projetos de extensão. Como não tinha na nossa matriz curricular, nos falamos “nós precisamos fazer alguma coisa”, os professores que atuam no município precisam de um apoio, e os nossos acadêmicos também precisam de um suporte para poder também estar... A gente sentiu essa carência, e começou com projetos de extensão, então desde que o curso foi fundado a gente trabalha com projetos de extensão, até que veio o reconhecimento e a gente teve abertura para fazer as modificações necessárias no PPC, e aí foi que a gente introduziu as optativas de Formação Geral, para atender também o curso de Licenciatura em Pedagogia que a gente tem na universidade e, assim como, para os nossos acadêmicos. E aí, não só como optativa de Formação Geral ela consta na matriz curricular, a gente continua com projetos de extensão, acho que você viu na minhas respostas ali né, parceria com o “Edhucca” né, e outros projetos de extensão que trazem para o campus profissionais dessa área de atuação. Então, apesar de a gente agora ter introduzido as disciplinas, tanto de Formação geral como naquela optativa obrigatória de Formação Específica, ainda continuamos com os projetos, e como eu expliquei também, é a partir do terceiro ano que tem a proposição dessas disciplinas.

Pesquisadora

É no terceiro ou no quarto? Eu fiquei na dúvida.

Coordenadora de Curso

No terceiro tem a de Formação Geral, e no quarto a de Formação Específica. Então, ela eletiva, porque nessa de Formação Específica, os alunos que se identificaram ao longo do curso mais com a área de Linguística Aplicada vão optar dentro do um rol de disciplinas ali para atuar nessa área né, ou para ir para a Literatura, enfim. E aí você me perguntou assim, “mas é regular a oferta?” Nós vamos ofertar, vai ser rotativo as disciplinas, ou se tiver muita, a gente ministrou ela em um ano e nós

precisamos se repita no outro ano, nós vamos fazer. Mas isso também depende da disponibilidade do corpo docente, então, por exemplo, esse ano, nós não ofertamos o de inglês para crianças na formação geral, uma porque Literatura e Cinema ela abrange também matemática... Porque ela é ofertada para todas as Licenciaturas, mas não que a gente vai deixar de ofertar essa, no momento a gente vai ofertar, mas o que coincidiu mais é que estamos online né, não sei se a gente vai ter sistema híbrido ainda ou não, e o que que poderia atrair mais então esses universitários das Licenciaturas para estarem acompanhando essa disciplina, então a gente optou por Literatura e Cinema, mais em virtude disso, a gente acha que o inglês para crianças vai ser bem melhor no momento em que ele foi presencial, eu acho que vai dar para fazer um trabalho bem mais interessante né.

Pesquisadora

Sim, com certeza. Ela já foi ofertada em algum momento, alguma dessas duas disciplinas? Ou as duas ainda estão para serem ofertadas.

Coordenadora de Curso

É o segundo ano né, é o segundo ano que a gente vai ofertar. O ano passado foi Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, dessa de Formação Geral, e esse ano a gente optou por Literatura e Cinema. E, claro, no outro ano não vai ser essa, se for presencial a gente quer mesmo trazer essa de... Porque é um apelo mesmo, da comunidade ali, uma necessidade. E como eletiva, obrigatória lá, da Formação Específica, aí cada aluno vai perceber a sua necessidade, eles fizeram seus estágios né, e vai optar ali se ele vai querer ir para a Literatura, se ele vai querer fazer aquele de inglês para crianças, enfim né. Eu não sei se eu respondi a sua pergunta.

Pesquisadora

É isso mesmo. E essas disciplinas, elas têm um foco mais teórico, tem um foco um pouco prático também? Porque eu vi que cita desenvolvimento de material...

Coordenadora de Curso

Prático, um pouco não, bem prático. Porque a gente tem a disciplina no segundo ano de Linguística Aplicada, atualmente tá, então a gente tem o primeiro ano e o segundo ano, no segundo ano tem a Linguística Aplicada e um dos conteúdos programáticos da disciplina de Linguística Aplicada já lá no segundo ano é inglês para crianças, então um dos temas, pode não ter o nome da disciplina ali né, mas é explorado. Então, nessa disciplina de Linguística Aplicada então são feitas algumas... É trabalhado alguns conteúdos, algumas pesquisas que foram desenvolvidas na área de inglês para crianças, e é claro que o aluno, como eu disse para você, tem aluno que já tá ministrando aula em escola particular ou na municipal para crianças, então os alunos que já estão atuando eles vão trazer suas experiências para sala de aula, falando "olha, lá também eu apliquei determinado conteúdo dessa ou daquela forma", então assim, não tem o nome lá no segundo ano, mas já em Linguística Aplicada um dos conteúdos programáticos é... Então, a disciplina de inglês para crianças aí, quando ela for feita, tanto no geral ali na Formação Geral quanto na Específica, é claro que tem sempre um pouco de teoria, mas a intenção é que ela seja o mais prática possível.

Pesquisadora

É interessante isso, porque é uma informação que realmente na leitura do PPC a gente não consegue obter né, que é essa questão de outra disciplina que aborda também, que trás esses aspectos mais teóricos e tal.

Coordenadora de Curso

Sim. Se você até precisar que disponibilize o conteúdo programático dessa disciplina de Linguística Aplicada que aborda... E aí tem até as referências bibliográficas da disciplina, eu posso fornecer para você depois, sem problemas.

Pesquisadora

Ótimo, ótimo. Eu vi uma questão, que você fala muito dessa conexão com a sociedade né, com as demandas do contexto, com as demandas do lugar, então é uma demanda das escolas municipais e uma demanda dos próprios acadêmicos também né?

Coordenadora de Curso

Sim sim. Porque como que você tá num curso de Letras-Inglês, tá sabendo que os seus alunos estão sendo chamados né, para auxiliar e até mesmo para assumirem docência, e você não dá um suporte para eles, né. Então, parte mesmo de uma necessidade da comunidade, até nas sugestões que você coloca, “ah, o que que você diria?” Eu diria que cada um tem que analisar o seu contexto ali, pode ser que necessita de inglês para crianças, pode ser que necessite de outro inglês aí que não seja para crianças, não sei né, então na nossa, no nosso contexto aqui, ele é muito necessário, essa formação.

Pesquisadora

Acho que minhas dúvidas eram essas, suas respostas já cobriram a maior parte do que eu precisava aqui, acho que a gente pode encerrar.

Coordenadora de Curso

Tá jóia.

Pesquisadora

Muito obrigada pela sua participação.

ENTREVISTA - UEL (Coordenação)**Respostas enviadas por email****3. De que maneira essas disciplinas colaboram para a formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil?**

Do ponto de vista do desenvolvimento de conhecimento sobre o ensino para crianças, tanto a Oficina de Iniciação à Docência: Tendências contemporâneas no ensino de inglês quanto o Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente inserem o professor em formação na atividade prática no contexto escolar, interagindo com os participantes dessas comunidades, a saber, alunos, professores, gestores, colaboradores. Isso os leva a conhecer a cultura própria desse espaço social, as regras de participação, as ferramentas que medeiam o trabalho, as tarefas e demandas próprias do trabalho dos diferentes agentes e do professor que atua no ensino de inglês para crianças (EIC), que diferem daquelas do ensino para outras faixas etárias.

Na Oficina, os professores em formação são instigados a analisarem o contexto e formularem propostas de intervenção que correspondam a contradições ou problemas observados, não necessariamente no espaço da sala de aula, mas na escola como um todo. No estágio, os professores em formação se ocupam das demandas da organização do trabalho pedagógico voltado para o ensino em sala de aula – observar, planejar, executar, avaliar.

Assim sendo, essas duas atividades, as Oficinas e o Estágio, contribuem para o desenvolvimento de uma macrovisão da atividade escolar, bem como para as especificidades do cotidiano pedagógico. Somadas a outras atividades das Oficinas e aos estágios realizados em outros contextos que compreendem outras faixas etárias, como o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e outras

modalidades, como os cursos de línguas, essas atividades dão ao professor em formação uma visão ampliada dos campos de atuação do profissional de ensino de línguas.

4. Gostaria de acrescentar algum comentário ou sugerir estratégias para universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco? Qual é o papel da UEL nesse contexto?

Analisando a trajetória da Universidade Estadual de Londrina em direção ao fortalecimento da formação para EIC, sugiro as seguintes estratégias para as universidades que pretendem implementar disciplinas com esse foco:

a. Reformulação curricular criando atividades acadêmicas explicitamente relacionadas a EIC. Explicitar o compromisso com a formação de professores para atuar no EIC no Projeto Político Pedagógico do curso e representar esse compromisso objetivamente nas ementas de atividades acadêmicas é uma ação que garante que o tema seja tratado no curso. A ausência de menções explícitas pode fazer com que abordar ou não o contexto de EIC fique a cargo de interesses individuais de docentes. Na última reformulação curricular do curso de Letras Inglês da UEL, a formação para EIC está explícita no projeto pedagógico do curso e nas ementas de Oficina de Iniciação à Docência: Tendências contemporâneas no ensino de inglês e de Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente. A UEL, portanto, deixa marcado seu compromisso com a formação de professores de EIC.

b. Criação de projetos de extensão voltados para a comunidade externa que atua no EIC. No momento em que se reorganizam os currículos para integrar as atividades extensionistas no percurso formativo dos professores em formação, a participação discente na extensão amplia o contato do estudante com a realidade de EIC. Essa estratégia pode fomentar também a interlocução com professores e gestores que dirigem os contextos de ensino de inglês para as séries iniciais e educação infantil. A UEL cultiva esse vínculo há muitos anos por meio de projetos de extensão que contam com a colaboração de agentes da rede municipal de ensino, responsável pela Educação Infantil e pelas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse elo contribui para viabilizar a participação desses agentes do contexto de EIC nas Oficinas, por exemplo, e oportunizar campos de estágio.

c. Abertura de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação acadêmicos ou profissionais com potencial para abrigar pesquisadores e professores que têm interesse em desenvolver estudos na área de EIC. Essa ação pode favorecer a constituição de redes de pesquisadores, intercâmbios, projetos colaborativos voltados não apenas para conhecer, mas também intervir nos contextos de EIC. Esses pesquisadores e professores podem se tornar interlocutores nas Oficinas e potenciais supervisores de campos de estágio. Alunos de graduação podem ser colaboradores de projetos de pesquisa em EIC, contribuindo ainda mais para sua formação. O Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL, programa acadêmico da UEL, dispõe de uma área de concentração intitulada "Linguagem e Educação", à qual se vincula a linha de pesquisa "Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira", que abriga estudos direcionados às situações de ensino/aprendizagem e de formação do professor de língua estrangeira, objetivando estabelecer relações entre aspectos teóricos e a prática docente. O Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPEM, da UEL, possui uma linha de pesquisa denominada Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais. Nessas linhas do programa acadêmico e do profissional da UEL diversos trabalhos em EIC têm sido desenvolvidos.

ENTREVISTA - UEL (Professora)

Pesquisadora

Bom dia, obrigada por participar da pesquisa. Como comentei com você, o objetivo principal da pesquisa é analisar as propostas de formação inicial dos professores de inglês com foco na Educação Infantil nas instituições públicas de ensino superior. E aí na primeira etapa da pesquisa, que foi uma etapa documental, eu analisei os documentos de todas as Universidades do Brasil, federais estaduais, em busca de quais que citavam de alguma forma a Educação Infantil no PPC, e a UEL foi uma das que apareceram. E aí, primeiro queria saber se você pode falar um pouco sobre sobre a instituição, há quanto tempo você atua nela?

Professora da UEL

Então, na verdade eu sou professora colaboradora, eu não sou professora efetiva... Eu tô na UEL, eu acho que são... Quatro anos, é mais ou menos isso, uns 4 anos só. Então, a gente tem agora... Inclusive, essas disciplinas que apareceram para você como... Que consta trabalho com educação, com o ensino de inglês na Educação Infantil né, elas são de um currículo novo. Esse currículo a gente tá no segundo ano... E eu não participei efetivamente dessa reformulação curricular, ela foi feita antes de eu ingressar né, mas eu estou vivenciando desse primeiro ano a implementação desse currículo.

Pesquisadora

Sim. Inclusive, uma das disciplinas que eu tinha anotado aqui para comentar, foi informado que ela ainda nem foi ofertada, né? Que é a disciplina de “Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente”, ela ainda não foi ofertada nesse currículo, né?

Professora da UEL

Porque a gente tá no segundo ano, então os alunos vão começar a fazer os Estágios no terceiro, a partir do ano que vem, né. Então, essa disciplina não foi ofertada... Mas, é porque o que acontece nesse novo currículo é que, pelo que eu entendi, elas... Elas especificaram, então, o contexto desses alunos fazerem o estágio, porque antes a gente não tinha especificado, mas mesmo assim muitos alunos fazem, já fazem né. Os alunos que participaram, que são do currículo antigo, mesmo não tendo especificado, eles já fazem bastante... Muitos deles fazem estágio na Educação Infantil.

Pesquisadora

Já era uma prática, né, antes mesmo de ser estabelecido.

Professora da UEL

Já era uma prática, e acho que elas buscaram então colocar os nomes, para ter, talvez, isso institucionalizado, e talvez para também não criar muita confusão entre os alunos, né, porque antigamente apesar de não ter o nome eles tinham que fazer um ano em educação pública, mas... Eles sempre tentavam dar um jeito, então, não tava muito especificado, e agora eu acho que especificando fica mais tranquilo pra gente trabalhar também, porque aí não causa nenhuma... Nenhum mal entendido dos alunos em relação ao estágio. Mas, então, esse aí eles ainda não fizeram, mas tem muitos que já fazem o estágio na Educação Infantil, porque a gente tem... Na UEL tem um grupo de pesquisa, não sei se, eu acho que deve ter aparecido seus dados, não sei, um grupo de pesquisa que é o FELICE, que é ligado à Educação Infantil. Então, a professora Juliana Tonelli ela é orientadora de estágio e quem faz estágio com ela sempre trabalha com a Educação Infantil, então todos os anos tem estagiários da língua inglesa na Educação Infantil, isso é fato.

Pesquisadora

Entendi. E sobre a disciplina de “Oficina de Iniciação à Docência: Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês”, você comentou que tem duas disciplinas de Oficina né?

Professora da UEL

Então, a Oficina ela é uma disciplina que vai ter nos 4 anos, então é “Oficina de Iniciação à Docência” e cada ano tem uma especificidade, né. Então, como a gente tá no segundo ano, eu já dei a Oficina 1 no primeiro ano e a 2 eu tô dando no segundo, então eu trabalhei com os mesmos alunos, né. O primeiro ano que entrou, que era o primeiro ano do currículo, eu dei a Oficina 1, e aí eles foram para o segundo ano e eu estou na Oficina 2. O que acontece é que... Como eu falei, né, a gente mudou um pouquinho o caminho da Oficina 2 por dois motivos, a pandemia né, porque a gente tem, a gente teve que diminuir um pouco de conteúdo, não teve jeito, infelizmente, e... Na Oficina 1 a gente acabou entrando nessa questão do Educação Infantil pelo contexto dos alunos e pelo interesse deles. Pelo que aconteceu, assim, no primeiro ano, sabe? Então, quando a gente foi para o segundo, passou para a Oficina 2, e a gente teve, então, que pensar nessa... Adequação para o ensino remoto, eu falei pra XXX, “XXX isso a gente trabalhou bastante na Oficina 1, né, então a gente acabou... Por isso que eu falei que a XXX falou assim que ela não tinha muito o que contribuir, eu falei “não, mas eu vou responder, porque eu estava na 1, então eu posso explicar o que aconteceu”. É... A Oficina, todas elas, a ideia é que os alunos entrem em contato mais direto com a escola desde o primeiro ano, então, eles têm uma carga horária de aula presencial, e eles têm uma carga horária extra curricular, que é o horário que eles vão para escola... Então, eles já, a gente já faz essa parceria, a gente teve que fazer parcerias com as escolas desde o primeiro ano, então eles já foram para escola no primeiro ano, conheceram escola, o funcionamento, eles conheceram o PPP, né. Então, o primeiro ano é bem focado nisso assim, é para conhecer a escola como um todo, e aí eles começam a entrar na questão da língua inglesa na escola. E aí o tópico da ementa da disciplina da Oficina 1 é as orientações curriculares. E aí a gente... Como a professora YYY, né, que dava aula comigo, ela participou inclusive do grupo que formulou as diretrizes de Londrina, porque em Londrina a gente então um projeto, Londrina Global, no município, que ele promove o ensino de língua inglesa já nas escolas do município, e aí eles têm uma orientação curricular, eles têm um quadro de conteúdo de todos os anos desde a Educação Infantil, primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto ano. E aí a gente trouxe então as orientações curriculares da nossa realidade, então do ensino infantil, esse que a gente tem em Londrina, a gente trouxe do Paraná e a BNCC do Brasil né, para terem todas as orientações. E, nesse mesmo momento, estava acontecendo o evento do grupo do FELICE, né, que é o EPIC, o Encontro de Professores de Língua Inglesa para Crianças, e aí eles participaram e eles começaram a se interessar, inclusive uma das alunas dessa turma é professora do Londrina Global, ela é Pedagoga, daí ela foi convidada, ela aceitou dar aula de língua inglesa, e aí ela começou a fazer Letras, né, para ter mais essa formação. E aí as coisas culminaram e eles se interessaram, então a gente começou a trabalhar mais, então a gente trabalhou as orientações do município para a Educação Infantil, a gente trabalhou os quadros de conteúdo. Essa professora que era nossa aluna, que ainda é nossa aluna, né, que tava no primeiro, ela... Ela compartilhou as experiências, então, como que eles fazem para dar aula, ela levou os materiais que eles usam, deu aula até para gente de como que ela faz com as crianças né. E aí essa disciplina também prevê que os alunos sejam iniciados em pesquisa, então a gente desenvolveu algumas pesquisas, para eles... Então, eles foram para a escola, aí eles tinham que fazer entrevistas com os professores, com os coordenadores, com os diretores. Então, eles produziram instrumentos de pesquisa, entrevistas né, roteiros com entrevistas, para eles irem começando a ter essa prática também. Então a Oficina é isso, é tudo mão na massa, sabe? A ideia é eles irem para a escola, fazerem as coisas, pesquisarem, conversarem, e trazer os resultados então para distribuir, para compartilhar com o pessoal da sala. E aí foi isso, então daí eles fizeram até uma pesquisa de... De como que esses alunos que saem do Londrina, do município, eles pesquisaram em quais escolas que tinham, porque não são todas as escolas que tem, porque é um projeto né, não é institucionalizado, então não é obrigatório todas as escolas. Então eles pesquisaram quais escolas que tem o projeto, o que acontece com os alunos depois, daí eles compararam o Projeto Pedagógico, as Orientações Pedagógicas, as Orientações Curriculares e os quadros de conteúdo do município com o do Estado, né, para pensar nessa transição quando eles vão para a escola estadual, daí né do 6º ano em diante, Fundamental 2, se essas essas coisas são parecidas, se essas orientações são parecidas ou muito diferentes né, o que acontece com esses alunos. Então, eles trabalharam bastante a Educação

Infantil por tudo que tava acontecendo então né, pelo interesse deles, e a gente acabou embarcando... Porque se eles mostram interesse né, o que a gente mais quer é que eles mostrem interesse em alguma coisa, então a gente embarcou, e aí a gente fez pesquisa, foi bem proveitoso. Então a gente acabou fazendo isso mais na Oficina 1 do que na Oficina 2 agora, aí quando a gente foi para a Oficina 2, eu falei “XXX, eu acho que eles já fizeram bastante disso, a gente né, tem que dar uma reformulada”, porque é....

Pesquisadora

Até para não ficar repetitivo também, né...

Professora da UEL

Fica repetitivo... E no remoto a gente teve que refazer os programas, infelizmente, a orientação da instituição foi para contar, toda atividade a gente conta como carga horária, então qualquer atividade que eles fossem fazer em casa, por exemplo, qualquer leitura a gente tá contando como carga horária. Então isso acaba diminuindo um pouquinho nossa... Nosso fôlego para dar conteúdo né, então aí a gente foi selecionando, e como eles já tinham feito, então a gente trabalhou mais na Oficina 1 com esses alunos né, agora os próximos a gente vai ter que... Então, a gente tem reuniões com as professoras das Oficinas, por enquanto só tem a 1 e a 2 né, a gente se conversa né, o que a gente deu em uma para a gente continuar o trabalho na segunda, na próxima, e na próxima.

Pesquisadora

É interessante que tenha esse alinhamento também, porque aí uma professora sabe o que a outra trabalhou, o que ainda dá para fazer.

Professora da UEL

Então, a gente faz reuniões e etc., pra gente trocar ideias né, então da Oficina 1, agora a gente tem Oficina 1 e 2 né, então o que a gente fez na 2 a gente já vai passar para quem vai dar a Oficina 3, para ter uma noção do que a gente trabalhou, para saber da onde partir.

Pesquisadora

E é uma matéria de prática que envolve pesquisa também, né? Logo desde o início do curso.

Professora da UEL

Então, essa disciplina ela é pensada para contemplar a “Prática como Componente Curricular”, então no nosso curso, a prática como componente curricular tá dentro dessa disciplina. Então assim... É tentar fazer com que eles vivenciem já a realidade da escola desde o começo do curso né, porque normalmente eles vão ter Estágio lá no terceiro ano daí que eles vão para escola e daí que eles vão entender o que tá acontecendo. Então, é válido nesse sentido né, acho super legal, e... Daí eles trazem também o que eles estão vendo lá na escola, a gente tenta articular com teorias etc. A ideia é essa né, fazer um mix, então é... Pesquisa, daí eles vêem, daí eles refletem sobre o que tá acontecendo, e assim vai, a gente vai tentando. Então a Oficina às vezes ela toma rumos que, assim, “aconteceu isso”...

Pesquisadora

Eles acabam direcionando um pouco, né?

Professora da UEL

Sim, a gente tem que lidar com o que tá acontecendo, com o que eles estão vendo né, eu acho que essa é a proposta.

Pesquisadora

Sim. E aí assim, independente de ter acontecido na Oficina 1 ou na Oficina 2, eu queria saber, como você vê a importância de abordar esse contexto da Educação Infantil?

Professora da UEL

Ah, sim. É, então, como eu disse, eu acho que a gente já tem isso no nosso curso mesmo antes desse currículo novo né, eu acho que ele colocou oficialmente, com palavras né, institucionalizado nos programas e no Projeto Pedagógico, mas eu acho que isso já era uma prática. Então, como eu disse, aqui a gente tem, o que a gente vê é que muitos dos nossos alunos eles acabam trabalhando na Educação Infantil. Então, muitos alunos que a gente forma, a gente tem o Projeto Londrina Global, que é do município, mas nós temos muitas escolas agora bilíngues né, essas escolas que estão crescendo a todo tempo. Então, essas escolas procuram os nossos alunos de Letras, porque... Assim, é o que chega pra gente né. E muitos deles, muitos dos nossos alunos acabam fazendo algum curso de Pedagogia para poder atender esse mercado. Então, assim, a gente tá atendendo a demanda. Existe uma... Eu acho que tem esse... Não sei, essa questão né, de quem seria o responsável pela língua inglesa para crianças, se é a Pedagogia ou se é Letras, mas enfim, eu acho que cabe a gente também prepará-los para o que eles podem vir a enfrentar, a ter que trabalhar com depois, durante e depois de graduado. Então, mesmo antes, eu também dei uma disciplina que no currículo antigo chamava “Ensino de Inglês na Educação Básica” e também a gente trabalhava todos os contextos, a Educação Infantil, Fundamental 2, Médio e até, assim, outras, o EJA também, eu buscava trabalhar todos os contextos. Então, essa disciplina é que eles liam as orientações, o que que eles tinham que trabalhar, como que eles trabalham tal... Era também um pouco de prática assim, como que eles trabalhariam aqueles conteúdos em tais contextos, para eles se sentirem um pouco mais preparados. Então eles trocavam idéias, aí os alunos que já faziam estágio com Educação Infantil traziam as suas experiências para os outros né. Eu acho que a gente tem que tentar abarcar todos os contextos em que a língua inglesa está inserida né, porque eles vão poder trabalhar no futuro. Então seria importante, é importante a gente dar um panorama de tudo...

Pesquisadora

As opções de contextos que podem aparecer, tá certo.

Professora da UEL

Exatamente. Eu acho que é isso que a gente procura fazer, e aí os estágios, que agora têm todos os contextos nomeados para dar conta também né, de eles fazerem estágio em todos ou na maioria dos contextos em que eles vão poder trabalhar.

Pesquisadora

Sim. Por último, eu queria saber de que maneira você acha que essas disciplinas colaboram para a formação dos professores de inglês para atuarem na Educação Infantil, o que elas trazem de contribuição para o professor que vai atuar nessa área?

Professora da UEL

Eu acho que eu já falei um pouco né, mas eu acho que, assim, de ter o conhecimento, um pouco né, de preparação do que os espera. Então, é... De como trabalhar com as idades diferentes, os tipos de atividades, os conteúdos que são dados. Então é para eles ficarem um pouco mais preparados... Todo estágio é para isso né, todo estágio, toda disciplina é para eles tentarem ficar mais preparados, eles vão ter medo de... Eles vão falar assim “Ah, não estou preparado” para todos os contextos, mas a ideia é dar subsídios para eles se prepararem, ou ficarem melhor preparados né, para atuar na maior parte dos contextos possíveis, que a gente consegue dar conta... Mas então é isso, é conhecer né, eu acho que conhecer, ter conhecimento das orientações, de como trabalhar com clareza, e assim, ter ideias. Então, eles compartilham as experiências né, que tiveram em cada contexto, eu acho que isso ajuda, porque eu acredito ainda que a Educação Infantil, as criancinhas menores, ainda assusta um pouco eles né.... Porque.... Bom, eu particularmente não acho, mas eu acho que a

ideia é que é mais difícil de trabalhar com crianças né, e tem as especificidades de trabalhar com aquela idade né, então a gente tenta trazer isso para eles, para eles ficarem um tanto mais tranquilos no momento que eles vão para a sala de aula. Acho que é isso.

Pesquisadora

Dá mais segurança né....

Professora da UEL

Eu não sei porque que eles acham que criança dá mais... É porque tem as especificidades né de trabalhar com criança, tem que... Eu acho que o trabalho, não sei se o trabalho é maior, eu acho que o trabalho é igual para todos os contextos né gente... Eu acho que é um pouco de mito aí que existe em relação à Educação Infantil né. Talvez nos cursos de Letras, na Pedagogia não né, mas nos cursos de Letras e outros cursos né de Licenciatura.

Pesquisadora

Acaba deixando esse contexto mais de lado...

Professora da UEL

Até por conta, assim, se a gente for ver na legislação, por exemplo, o inglês é obrigatório a partir do Fundamental 2 e Médio, então... Se a gente não tem um... Eu acho que na UEL, o grupo de pesquisa da Juliana dá o embasamento para a gente trabalhar, sabe. Então, ter grupos assim que trabalham com a Educação Infantil, eu acho que dá um subsídio, um embasamento para a gente poder colocar isso nos cursos né, alguém que estude, que pesquise isso, isso ajuda bastante né, então pode ser que tenha cursos... Porque quem faz o currículo é quem trabalha na universidade, então se não tem ninguém trabalhando com isso na universidade pode ser que isso fique fora do currículo, mesmo a gente entendendo a importância da Educação Infantil, da língua inglesa na Educação Infantil. Às vezes pode acontecer...

Pesquisadora

Para finalizar, eu queria saber como você enxerga o papel da UEL e das Universidades né, no geral, no preparo desses profissionais para atuarem na Educação Infantil?

Professora da UEL

Eu acho que por tudo que eu já falei, a gente tem a UEL, o curso desempenha um papel importante, por ter esse grupo de pesquisa forte da Professora Juliana Tonelli, que traz todo esse aparato pra gente poder trabalhar com essa questão da língua inglesa na Educação Infantil. Então, ela forma... Ela tem um grupo, vários alunos da graduação continuam no grupo depois de graduados né, e pesquisando sobre Educação Infantil. Como, é... Vou falar a verdade, assim, eu não estou, eu não pesquisei isso, então não sou experiente, mas eu tenho o conhecimento né, então assim não sei até que ponto isso... O próprio evento que eles organizam, que é muito grande, são muitos participantes, então isso vai levando né, a questão e a importância disso a cada vez mais pessoas, cada vez mais longe.

Pesquisadora

Traz o tema para a discussão né, realmente.

Professora da UEL

Exato, aí e muitas outras universidades podem né, pessoas de outras universidades que vêm, podem ir também incorporando isso nos seus cursos e etc.

Pesquisadora

Acho que é isso. Muito obrigada pela sua participação.

ENTREVISTA – UNEMAT (Professora)

Respostas enviadas por áudio do WhatsApp, em respostas às perguntas enviadas.

Primeiramente, com relação à disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças, que eu saiba ela é ofertada somente no Campus de Sinop. Ela entra como disciplina eletiva, então não há uma obrigatoriedade de ser ofertada, mas ultimamente ela... Quase todos os semestres ela está sendo ofertada para os alunos. Então, é uma disciplina em que há certa flexibilidade, não há pré-requisitos para ela ser estudada.

Ainda ligado a essa disciplina, Metodologia de Língua Inglesa para Crianças, eu montei um projeto de extensão, que atualmente também é um projeto de pesquisa. Nesse projeto de extensão, que é chamado de LICFOR, Língua Inglesa para Crianças em interface com a formação inicial, a gente oferece aulas para alunos de escolas públicas, eles se inscrevem e vêm uma vez por semana para uma hora, uma hora e meia de aula. Aí há flexibilidade entre um semestre e outro, em alguns semestres a gente coloca duas horas, outros uma hora, de acordo com a turma... Com o comportamento da turma, se a turma está participando bem ou não. Então, o LICFOR tem o objetivo de que? Ao mesmo tempo que propicia né, esse contato da criança com a língua inglesa, ele dá condições dos professores em formação inicial de experimentarem como é a docência para crianças. Então, por enquanto é um tempo curto que eles atuam, mas há todo um processo de preparação, de planejamento, e dessa experimentação que está sendo definidora para muitos desses alunos em formação inicial.

Quem participa do LICFOR são os alunos que fazem o MELIC, que é a Metodologia de Língua Inglesa para Crianças. No LICFOR, por outro lado, há as crianças. Então, as crianças gostam muito de vir participar do curso, porque eles dizem que eles estão indo para a universidade, que o curso é legal, que é divertido. Então a gente faz brincadeiras com eles, tenta sempre levar conteúdos que partam de temas né, da vida deles, que seja ligado à vida deles.

O projeto de pesquisa já, ele foi criado também por a gente sentir necessidade né, de analisar esses dados cientificamente. Então a gente grava as aulas desses alunos, eles fazem relatórios também, há todo um acompanhamento. Então, no meu caso, eu acompanho 100% como professora da disciplina de MELIC, acompanho esses alunos em sala de aula, ajudo eles, é um processo de formação inicial né e que a gente vai tentando, de alguma forma, que eles vejam uma possibilidade nessa atuação com crianças, que é muito salutar para eles, pelos materiais que eles têm elaborado, pelos depoimentos que eles trazem dessa experiência breve, mas bastante enriquecedora para muitos desses alunos que estão em formação inicial.

Já o projeto do LICFOR pesquisa, nós elaboramos agora em período de pandemia, todavia nessa questão de afastamento social a gente sabe que as escolas têm enfrentado até para que o aluno esteja lá, então há uma participação baixíssima, e como o coração do projeto do LICFOR é a interação presencial, com brincadeiras e tudo mais, então nesse período de pandemia ele ficou suspenso e está suspenso até agora. As disciplinas de MELIC foram trabalhadas pelo que a gente chamou de Período Letivo Suplementar Excepcional, no entanto, eu trabalhei uma vez via remoto, mas realmente os resultados não foram os mesmos. Então, foi a alternativa, foram pesquisas que foram feitas, então esses professores não atuaram em sala de aula com as crianças e isso faz muita falta.

Em relação à questão 2, sobre o surgimento da disciplina, então... é um histórico bem longínquo, faz muito tempo que acontecimentos e algumas ações institucionais acabaram levando à... depois de

muita luta, de muitas discussões, à gente implementar a Metodologia de Língua Inglesa para Crianças. Então, lá no passado né, nós desenvolvemos, por exemplo, cursos mais curtos, voltados também para o ensino de língua inglesa para crianças. Por exemplo, teve uma situação de uma formação especial de professores em serviço aqui, que envolvia 14 municípios da região, já eram todos professores que estavam atuando em sala de aula, mas que não tinham graduação. Então, por iniciativa da universidade, oportunizou-se a esses professores, em convênio com as prefeituras, 3 licenciaturas, que foram Letras, Pedagogia e Matemática. Esse programa se chamou PIQD, que é o Programa Institucional de Qualificação Docente, que ocorreu, se não me falha a memória, de 97 até o ano 2000 por aí. Nesse curso a gente via que muitos desses professores tinham necessidade e também solicitaram ao longo do curso que se oportunizasse para eles pelo menos um curso de formação para eles atuarem especificamente com crianças. Então foi montado esse curso de 40 horas para esses professores, especificamente voltado para crianças, com metodologias, atividades e discussões teóricas né, de atuação, para que de alguma forma os ajudasse nesse trato com crianças menores na formação deles. Então, o curso fez uma diferença muito grande, que acabou se espalhando para 14 municípios, para professores que iriam atuar com língua inglesa.

Posteriormente, no próprio município aqui de Sinop, depois eu pego dados mais específicos para você, mas a Professora Leandra também começou a dissertação dela de mestrado focando justamente nesse público, e ao mesmo tempo o município de Sinop implementou Língua Inglesa para Crianças nos anos iniciais. Então, como é uma política, foi uma política de governo, com o passar do tempo essa política de governo que foi instituída na época e que demandava formações específicas para esses professores e tudo mais, acabou que, mudando de prefeito, também acabou essa possibilidade de ofertar inglês para crianças menores no município como foi na época uma implementação gigantesca... Com a implementação do município, criou-se uma formação especial para esses professores, que envolvia artes e língua inglesa, para que eles pudessem atuar em sala de aula. Então, surgiu aí o projeto NEPALI, e ao mesmo tempo as discussões na universidade sobre a necessidade de focar nessa formação também cresceram. Mas, como institucionalmente a implantação de disciplinas elas são demoradas e tudo mais, então também demorou para que nós chegássemos com essa possibilidade de tê-la no currículo. Esse projeto NEPALI ele foi produto então da dissertação da Professora Leandra e também da tese de doutorado, que ela trabalhou com esses professores em formação. Então, na época... lá você vai encontrar bastante informação também, se você desejar dar uma olhadinha na dissertação dela. Então, todas essas discussões né, que viam necessidade de uma hora alguns saberes estarem no curso de Letras e outra hora, outros conhecimentos, estarem no curso de Pedagogia, é que... de alguma forma acabou puxando também, acabou inspirando para que a gente conseguisse deixar no curso de Letras a disciplina de Metodologia de Língua Inglesa para Crianças.

Talvez falte alguns dados aí, depois se você quiser perguntar especificamente Ana, aí você pergunta, tá? Porque realmente são muitas informações e são informações de já muito tempo né, que se construiu esse processo aí de implantação da Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças.

Somente para considerar aí então, foi mais ou menos em 2014, nós tivemos discussões em 2012, num conjunto de três professoras que foram a Professora Juliana, a Professora Leandra e eu, e montamos então a ementa dessa disciplina então, para integrar o currículo que foi implantado em 2014, e discutido em 2012, 2013. Esse currículo ainda está vigente, mas também está passando por uma nova reformulação. Então, nós vamos tentar manter a disciplina, mas sempre quando há uma reformulação aqui acabam cortando muitas disciplinas e adaptando, remodelando de outras maneiras. Então, espero que continue né, no rol das disciplinas.

Há um artigo publicado pela Professora Leandra e por mim também, em 2015, que discute sobre o currículo de Letras e também discute sobre a implantação da Metodologia de Língua Inglesa para

Crianças, eu posso passar pra você depois esse artigo tá? Com informações específicas, registradas, sobre a Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças.

Quando ao GEPLIAS, que é Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada, ele começou com esse nome, a líder é a Professora Leandra, e atualmente ele se tornou o GEPLIAS com S, que passou a ser Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Sociolinguística, aí unindo a sociolinguística a linguística aplicada. Então, acho que a Professora Neuza é a vice líder, você pode encontrar a página do GEPLIAS lá na página da UNEMAT, ou procura só “GEPLIAS” mesmo que você já vai encontrar informações mais precisas sobre o grupo de estudos. Então, daí você vai ver, acho que é um conjunto de ações ali, então todas nós que trabalhamos com língua inglesa da UNEMAT, ou quase todos, a Professora Juliana e eu, agora professores novos que entraram que ainda não estão no GEPLIAS, eu suponho, é... que fazem parte desse grupo. Então, de alguma forma, todas as discussões promovidas ali no interior, e também formação inicial de professores, agora que há um projeto de extensão e pesquisa que a Professora Leandra mais está à frente com os professores do município, relacionada à formação de professores de língua inglesa, que continua também... O que eu gostaria de dizer é que assim, é difícil precisar em que aspecto o GEPLIAS atuou, talvez a Professora Leandra consiga dizer com mais precisão para você isso. Mas, é todo um conjunto de ações que vem ali desde o nascimento desse grupo de pesquisa, lá já com as ações voltadas para a formação de professores do município, pelo NEPALI né, e todas essas discussões ao longo desse trajeto todo, das experiências mesmo, através de cursos curtos, mais breves, dentro da universidade, que vinha justamente para atender aos anseios da comunidade acadêmica e também de professores que se encontravam em formação contínua né, que acabaram auxiliando ou influenciando que se conseguisse um lugar para a Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças ser implementada.

Quanto à ementa em si... sobre os anos iniciais de escolarização, eu posso dizer assim, que o projeto LICFOR ele contempla crianças desde o terceiro ano escolar, alguns até do segundo ano escolar, até alguns que vão permanecendo até 11 anos, por aí. Então, eu acho que os anos iniciais de escolarização a gente pode entender desde a Educação Infantil até os 11 anos, 12, por aí, que é um período assim, que muitos já estão caminhando para a pré-adolescência e tudo mais, não que tenha a ver muito com a questão biológica né da criança, mas digamos que é um olhar que precisa de alguma maneira ter uma ênfase maior, porque o público que pega do quinto ano, sexto ano é esse público aí que vai dos 12 anos adiante, mais ou menos. Então, a disciplina em si ela não cria uma fronteira pela idade biológica em si, ela traz discussões sobre o desenvolvimento infantil, e aí que vai desde os anos iniciais até mais tarde. Então, acho que não é uma coisa totalmente fechada e sem perder aquela visão ampla do desenvolvimento infantil, mas é um período que se tem uma ênfase maior para a criança um pouco menor.

Voltando ao LICFOR, então veja aí mais ou menos... Não é que nós não atendemos a Educação Infantil, por questão de logística né, porque eles são muito pequenos ainda para serem trazidos para a universidade, que é no final da tarde, então a gente abraça as crianças de segundo ano em diante. Essa faixa etária mais ou menos é para o projeto, por questão de logística para o projeto, agora as discussões em sala de aula ligadas à disciplina evidentemente que ela se amplia, então ela pega desde a Educação Infantil, e até mesmo antes né, quando você trabalha os conceitos Vygotskianos por exemplo, pega até mesmo antes, e do próprio desenvolvimento infantil, então perpassa por todas essas faixas aí.

Sobre a pergunta de número 6, como que colabora né para a Educação Infantil. Então, há um conjunto de aprendizagens, que por enquanto não são abraçadas pelo projeto LICFOR, mas que fazem a diferença depois em sala de aula. Então hoje mesmo a gente encontra alunos egressos dando seus depoimentos no sentido de que a disciplina ajudou muito eles para hoje estar atuando com essa faixa etária, quer seja em cursos livres, em escolas particulares, ou ainda para crianças um

pouco maiores, para crianças do terceiro ano por exemplo, das escolas públicas, porque nas escolas públicas é a partir do terceiro ano que se oferta a língua inglesa, e também nem todas as escolas é feito né... está inserida a língua inglesa. Então, é difícil você mensurar, porque se você pega do ponto de vista da aprendizagem, é o momento ali que o aluno tem essa possibilidade de estar atuando em sala de aula com essas crianças e aprendendo, de alguma forma, como lidar com esse público na formação inicial, que é no curso de Letras. Evidentemente que ainda é uma experiência que leva pouco tempo, que é o que a gente disponibiliza, por ser um semestre, por ser bastante corrido, então ele não vai com frequência para a sala de aula lá no projeto. Por outro lado, há o que a gente chama de desenvolvimento, do ponto de vista Vygotskyano que vai muito além, então que a gente consegue perceber somente verificando né, nem todas as informações chegam até a gente, mas as conversas com os alunos, conversas informais, alguns que chegam, por exemplo, ao mestrado e trazem informações sobre a disciplina, como fez a diferença... então, que repensou e se descobriu as vezes nas formas de trabalhar com crianças como uma nova possibilidade.

Há narrativas, assim, de alunos que fazem a Metodologia de Inglês para Crianças, que eles vão com aquele temor, por exemplo de não dar conta dos alunos, do projeto em sala de aula, e aí eles se preparam, se dedicam, de todas as formas, e conseguem desenvolver um trabalho magnífico em sala de aula com essas crianças. Então, de alguma forma, ao mesmo tempo que eles transpõem uma dificuldade que eles pensam que têm, eles veem como uma possibilidade de atuação futura, então isso é muito importante nessa formação, mesmo que seja uma experiência breve, em torno de alguns alunos, que eles vão diretamente para a sala de aula, é de uma hora, para outros é de duas horas, então não vai além disso, mesmo que seja dada a liberdade para eles acompanharem o projeto do começo ao fim se eles quiserem.

Para conseguir, de alguma forma, mensurar a aprendizagem para a disciplina, então é necessário que se coloque um tempo, um limite, até para atender de forma particular todos esses alunos em formação.

Então, reforçando o que eu já havia dito, é difícil você mensurar quais os saberes, qual o conhecimento que vai servir de alguma maneira para eles atuarem na Educação Infantil, mas eu imagino que todas essas discussões, experiências que são geradas a partir da disciplina de Metodologia de Língua Inglesa para Crianças, cria-se pontos, tanto do ponto de vista pragmático quanto teórico, para que eles possam atuar depois na Educação Infantil.

Em relação à última questão sobre as universidades e diante do contexto atual, que cada vez mais a criança está em contato com a língua inglesa e com outras línguas de forma muito fácil, pela internet, por outros veículos de comunicação, cada vez mais a gente vê a necessidade das universidades terem um olhar mais cuidadoso para esse público, porque é a geração que fará o futuro. Então há conhecimentos importantes para você tentar aliar o dia a dia que essas crianças trazem, os letramentos que elas trazem, por meio de jogos, por meio de vídeos, por meio que todo o acesso que eles têm no dia a dia, trazer também para a universidade, para que a universidade consiga então avaliar e pensar formas de como a escola pode tratar os letramentos ou os multiletramentos que a criança já possui e avançar neles, para que a criança possa de forma mais confortável ter acesso a essa gama mais ampla de conhecimentos atual e para o futuro também, que ele precisa e vai precisar para a vida dele.

Sendo assim, há uma gama muito ampla de conhecimentos, que vão desde o público da Educação Infantil até o público dos primeiros anos do ensino fundamental, necessários de se olhar, de se estudar e ver as possibilidades, as teorias que podem convergir para que o professor entre em sala de aula mais preparado, ou pelo menos tenha um alicerce para que ele consiga perpetuamente se desenvolver, para auxiliar esses alunos, de forma que a língua inglesa, no caso, no nosso caso, poderia ser outras línguas estrangeiras que são muito importantes para a formação desses alunos,

que consiga a escola ver de alguma forma que a qualidade seja sempre a prioridade, e relacionar né no perfil aí das políticas de multiletramento com o dia a dia da criança mesmo. Para que isso aconteça, a universidade precisa estar junto, na formação, pelo menos iniciando ali e vendo essa possibilidade, então até que ponto né, que curso de Pedagogia, ou curso de Letras, pode atuar para que a formação destinada à línguas estrangeiras para crianças possa se fortalecer.

As universidades, olhando, cuidando das metodologias e mesmo de discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras para as crianças, é simplesmente convergente com o que há na atualidade, então um tempo em que a língua inglesa se tornou um meio de comunicação e já faz parte das interações das crianças, dos adolescentes, está o tempo todo aí, faz parte da vida deles. Então, é olhar para o que é a linguagem, e como a linguagem está presente no cotidiano dessas crianças, e como a escola e a universidade podem lidar com isso e oportunizar aos professores meios de reflexionar sobre todo esse processo aí, que adentra as escolas, ou pelo menos deveria adentrar né... Atualmente é mais ofertado em escolas particulares, para que justamente atenda a essas necessidades do presente e do futuro.

Ana, então de repente algum ponto, ficou algo a elucidar, você fique a vontade para perguntar novamente, se tiver alguma dúvida eu posso esclarecer, e eu fui gravando também e não revisei esse material, mas aí você certamente vai enviar para mim alguma coisa antes de publicar né? Um abraço, e espero que tenha sido relevante para você minha contribuição, tudo de bom!

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(A) Sr. (a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Reflexões sobre as propostas de formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Sara Manhabusque Galvão, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da UFES.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se por uma carência observada na formação do professor de língua inglesa para atuar na Educação Infantil. Existe uma “lacuna” que localiza este contexto entre o curso de Pedagogia (formação específica para a faixa etária) e o curso de Letras-Ingês (formação linguística). A partir desta pesquisa pretende-se compreender como as universidades estão preparando profissionais para atuar neste cenário e quais as estratégias adotadas para abordar esta formação nos currículos dos cursos de Letras-Ingês.

OBJETIVOS

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as propostas de formação inicial de professores de inglês com foco na Educação Infantil nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil, através de informações documentais e entrevistas. A pesquisa pretende apresentar um panorama, em nível nacional, de todas as instituições públicas de ensino superior (federais e estaduais) e como elas abordam a educação infantil na formação de professores de inglês em seus documentos, bem como apresentar uma reflexão acerca de contextos locais que serão abordados durante as entrevistas.

PROCEDIMENTOS

1. Leitura e assinatura do TCLE, que será enviado por e-mail.
2. O Sr.(a) será convidado a participar de uma entrevista que terá tempo de duração média de 15 minutos, podendo chegar a 20 minutos, não excedendo a isso. A entrevista será gravada com sua devida autorização. O áudio da entrevista não será divulgado.
3. Sua identidade não será revelada durante a entrevista, nem posteriormente em dados documentados pela pesquisa.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa, através de entrevistas, será realizada no primeiro semestre de 2020, após a coleta de dados documentais. Visto que as entrevistas serão conduzidas com Coordenadores de Curso de diferentes universidades do Brasil, os dados não poderão ser coletados pessoalmente devido à dificuldade de deslocamento para cada um dos lugares. Desta forma, o local da pesquisa será online, com a plataforma escolhida pelo participante (Skype, Zoom, Google Meets, Whatsapp) e de acordo com sua disponibilidade de horário e total privacidade.

RISCOS E DESCONFORTOS

Há risco de desconforto e insatisfação, uma vez que os participantes terão que responder e expor suas opiniões acerca da formação de professores e da estrutura curricular no que se refere ao ensino de língua inglesa para crianças. Para minimizar tais riscos, o pesquisador se compromete a manter sigilo dos dados obtidos e anonimato do participante da pesquisa. Além disso, outras medidas serão tomadas a fim de minimizar tais riscos: 1) o participante de pesquisa será informado sobre o tempo que ele dispensará respondendo o questionário, dessa forma, não haverá prejuízo aos seus compromissos e agenda diária; 2) o pesquisador se dispõe a re-agendar outro horário caso o entrevistado tenha imprevistos no horário pré-determinado; 3) caso o participante da pesquisa não se sinta confortável para responder alguma das perguntas elaboradas, ele poderá abster-se de respondê-la sem nem prejuízo ou questionamento por parte do pesquisador.

BENEFÍCIOS

Com base nos resultados, esta pesquisa espera contribuir para o campo de conhecimento acerca de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças no Brasil, em especial para a área de formação de professores específica para este contexto. Além disso, a pesquisa apresentará um panorama nacional da formação de professores de inglês para crianças, referente às Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo possível tecer reflexões e contribuições relevantes após a análise deste cenário em nível nacional.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado a participar desta pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua

recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade do participante durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Caso o participante precise imprimir documentos ou tenha quaisquer outras despesas para participar da pesquisa, ele será ressarcido ao comprovar os gastos.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO E DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Ana Sara Manhabusque Galvão pelo e-mail: galvao.anasara@gmail.com, ou pelo celular (27) 99979-5556. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone (027)3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, bem como os riscos, benefícios e procedimentos da pesquisa, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas. Além disso, declaro que estou ciente de que as informações prestadas por mim serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local, Data

Participante da Pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“Reflexões sobre as propostas de formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil”**, eu, Ana Sara Manhabusque Galvão, declaro ter cumprido as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Local, Data

Pesquisadora - Ana Sara Manhabusque Galvão

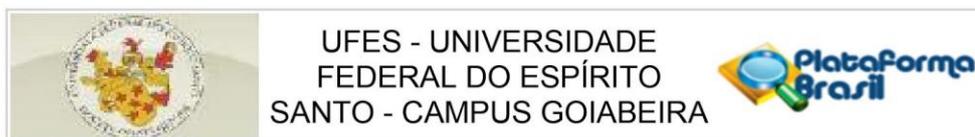
Local, Data

Orientadora - Cláudia Jotto Kawachi Furlan

APÊNDICE D - Total de Universidades E-MEC

<https://drive.google.com/file/d/1vsLCPDWvloy5rAke-PNcwURodYBbK690/view?usp=sharing>

ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado CEP - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexões sobre as propostas de formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil

Pesquisador: Ana Sara Manhabusque Galvão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32856020.6.0000.5542

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.192.208

Apresentação do Projeto:

O projeto de mestrado em análise tem como título "Reflexões sobre as propostas de formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil" e está sendo desenvolvido pela pesquisadora Ana Sara Manhabusque Galvão. A pergunta que orienta a investigação é: "como os cursos de formação de professores de Letras-Inglês abordam a Educação Infantil?". O objetivo geral do estudo é analisar as propostas de formação inicial de professores de inglês com foco na Educação Infantil (considerando a faixa etária de 0 a 5 anos) em 106 Instituições Públicas (âmbito federal e estadual) de Ensino Superior do Brasil. Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa e elege duas técnicas para coleta de dados: (i) análise documental, primeiramente, com base nos dados do website do MEC, para investigar em quais Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil há oferta de Licenciatura em Letras – Inglês (Plena ou Dupla); e, na sequência, para analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos encontrados, a fim de verificar a abordagem dada à Educação Infantil no que se refere à formação de professores; e (ii) entrevistas com Coordenadores de Curso de até 5 universidades, para compreender a visão das instituições e os contextos locais relacionados ao tema. Com essa investigação, a pesquisadora espera contribuir para o campo de conhecimento acerca de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças no Brasil, em especial para a formação de professores desse contexto.

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: 4.192.208

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar as propostas de formação inicial de professores de inglês com foco na Educação Infantil nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil.

Objetivos específicos:

1. Coletar informações acerca das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil (106 instituições). Investigar se há oferta de Licenciatura em Letras - Inglês (Plena ou Dupla) e analisar o Projeto Pedagógico do Curso para verificar a abordagem dada à Educação Infantil no que se refere à formação de professores.
2. Realizar entrevistas com Coordenadores de Curso de 4 universidades, para compreender as visões da instituição e os contextos locais relacionados ao tema.
3. Compreender o papel da Linguística Aplicada na formação de professores de inglês para a Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme registra a pesquisadora no documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1538380-2":

Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados aqui obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos mínimos previstos pela pesquisadora são de desconforto e insatisfação para o participante, ao responder as questões da entrevista, havendo, contudo, indicação de meios para amenizá-los, conforme descrição apresentada no documento "TCLE_Pesquisa_AnaSara-1".

Benefícios:

Os benefícios se baseiam na contribuição desta pesquisa para compreensão do contexto da formação de professores de inglês para atuarem na Educação Infantil.

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: 4.192.208

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto sob exame tem como objetivo geral "analisar as propostas de formação inicial de professores de inglês com foco na Educação Infantil nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil". A pesquisa está em andamento desde março de 2020, com previsão para terminar em fevereiro de 2022, conforme Cronograma apresentado. O contato com os sujeitos da pesquisa está previsto para os meses de novembro e dezembro de 2020 e janeiro de 2021, e está programado para ser executado de modo remoto, de maneira que a pesquisa, segundo a autora, não precisará sofrer alterações, em virtude da pandemia de Covid-19, relacionadas ao Cronograma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tendo em vista as recomendações previstas nas Resoluções do CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, considera-se que o protocolo de pesquisa sob exame, descrito pelos arquivos examinados (quais sejam: "Consideracoes_COVID_19-1", "Cronograma_AnaSara", "Folha_de_rosto_Ana_Sara_Galvao", "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1538380", "Projeto_de_Pesquisa_AnaSara-1", "Roteiro_de_Entrevistas" e "TCLE_Pesquisa_AnaSara-1"), atende ao esperado por este Comitê.

Recomendações:

Execução da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Vide campo "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória".

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1538380.pdf	04/07/2020 14:46:35		Aceito
Outros	Consideracoes_COVID_19.pdf	04/07/2020 14:45:57	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Pesquisa_AnaSara.pdf	04/07/2020 14:42:24	Ana Sara Manhabusque	Aceito

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: 4.192.208

Investigador	Projeto_de_Pesquisa_AnaSara.pdf	04/07/2020 14:42:24	Galvão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_AnaSara.pdf	04/07/2020 14:39:43	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
Cronograma	Cronograma_AnaSara.pdf	04/07/2020 14:39:29	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.pdf	26/05/2020 14:45:59	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Ana_Sara_Galvao.pdf	26/05/2020 14:44:03	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 04 de Agosto de 2020

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