

Formação docente para o ensino de línguas adicionais para
crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível)
currículo

Teacher's education to the teaching of additional languages for
children: an unavoidable discussion and the unveiling of
(possible) curriculum

Formación docente para la enseñanza de lenguas adicionales para
niños: una discusión inaplazable y el desvelar de (posible)
currículo

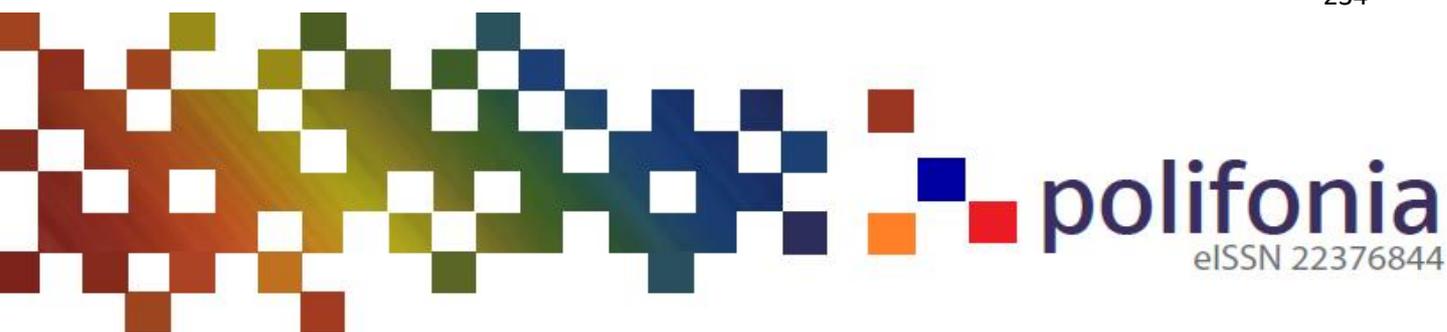
Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat)

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

A formação docente – inicial e continuada - para o ensino de línguas adicionais para crianças é um tema que ainda carece de estudos e, em especial, de proposituras. Além disso, faz-se necessário problematizar um possível currículo que atenda às necessidades de tal formação. Neste artigo, propomos possíveis caminhos para a caracterização de um currículo de curso de formação docente para atuação no ensino de línguas adicionais para crianças, não só para proposituras futuras, bem como para construção de políticas públicas concernentes ao tema a partir da apresentação e análise de duas propostas de formação continuada de professores de línguas adicionais para crianças, na modalidade *lato sensu*, implementadas em caráter inédito no Brasil, em duas universidades estaduais públicas localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul. Para atingir tal objetivo, recuperamos pesquisas desenvolvidas na área da linguística aplicada e da educação, as quais caracterizam tal discussão como inadiável no contexto contemporâneo. A metodologia do estudo é de cunho descritivo-analítico-propositivo realizada mediante a análise dos objetivos da proposta de formação, das disciplinas e ementas e das orientações para elaboração do trabalho final de cada curso. As análises nos permitiram a proposição de eixos curriculares destacados por meio de três campos de formação: teórico, metodológico e de produção científica. Os resultados sinalizam que um currículo possa integrar pressupostos teórico-metodológico-científicos para oportunizar uma formação docente reflexiva, sobretudo, que oportunize a compreensão de como se caracteriza a criança como aprendiz de línguas e, conseqüentemente, que ofereça oportunidades de planejamento.

Palavras-chave: línguas adicionais para crianças; formação de professores de línguas para crianças; eixos curriculares.



Abstract

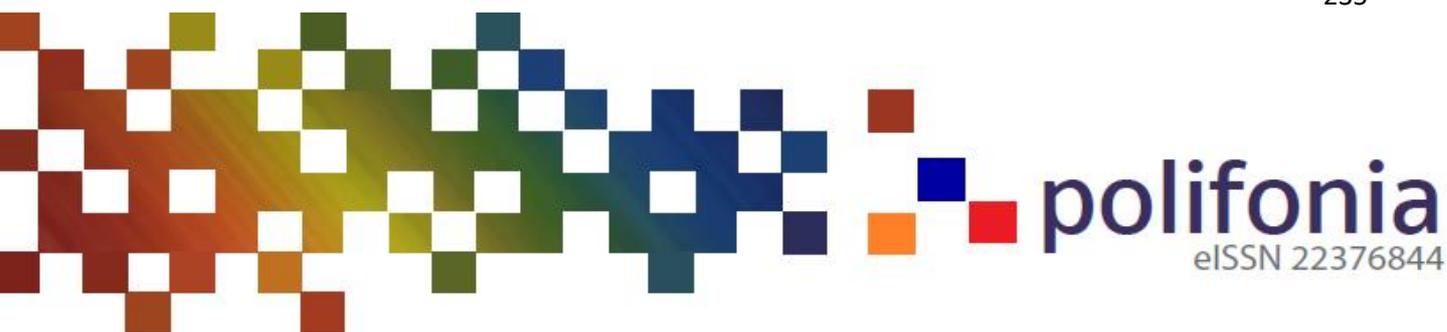
Teacher's education - initial and ongoing - for teaching additional languages to children is an issue that still demands studies and proposals. In addition, it is necessary to problematize a possible curriculum that meets the needs of such education. In this article, we propose possible paths for the characterization of a curriculum of course to teach additional languages to children, not only for future proposals, as well as for the construction of public policies concerning the theme based on the presentation and analysis of two graduate course of additional language teachers for children implemented in an unprecedented way in Brazil, in two public state universities located in the Center-West and South regions of Brazil. In order to reach our goal, we recovered research developed in the area of applied linguistics and education, which characterize the discussion as unavoidable in the contemporary context. The methodology of the study is of descriptive-analytical-propositional nature carried out by analyzing the objectives of the courses analyzed, the subjects, its contents and the guidelines for the elaboration of the final paper of each course. The analysis allowed us to suggest curricular axes highlighted through three fields: theoretical, methodological and of scientific production. The results indicate that a curriculum can integrate theoretical-methodological-scientific assumptions in order to provide a reflective teacher education, above all, one that provides opportunities to understand how the child is characterized as a language learner and, consequently, that offers planning opportunities.

Keywords: teaching children an additional language; language teacher education at early childhood education; curriculum strands.

Resumen

La formación docente para la enseñanza de lenguas adicionales para niños es un tema que aún carece de estudios y, en especial, de proposición. Además de eso, se hace necesario problematizar un posible currículo adecuado para tal formación. En el artículo proponemos posibles caminos para la caracterización de un currículo de curso de formación docente para actuación en la enseñanza de lenguas adicionales para niños, no solo para proposiciones futuras, así como para construcción de políticas públicas concernientes al tema a partir de la presentación y análisis de dos propuestas de formación continuada de profesores de lenguas adicionales para niños, en la modalidad *lato sensu*, implementadas en carácter inédito en Brasil, en dos universidades estatales públicas localizadas en las regiones Centro-Oeste y Sul de Brasil. Para eso, fueron retomadas pesquisas desarrolladas en el área de la lingüística aplicada y de la educación, las cuales caracterizan tal discusión como inaplazable en el contexto contemporáneo. La metodología de estudio es de tipo descriptivo-analítico-propositivo realizada mediante el análisis de los objetivos de la propuesta de formación, de las disciplinas y mallas y de las orientaciones para elaboración del trabajo final de cada curso. La apreciación de las propuestas nos ha permitido la proposición de ejes curriculares destacados por medio de tres campos de formación: un teórico, un metodológico y, por fin, un de producción científica. Los resultados señalan que un currículo pueda integrar presupuestos teórico-metodológico-científicos capaces de dar oportunidad a una formación docente reflexiva, sobre todo, que posibilite la comprensión de cómo se caracteriza el niño como aprendiz de lenguas y, consecuentemente, que ofrezca oportunidades de planeamiento.

Palabras clave: lenguas adicionales para niños; formación de profesores de lenguas para niños; ejes curriculares.



1. Introdução

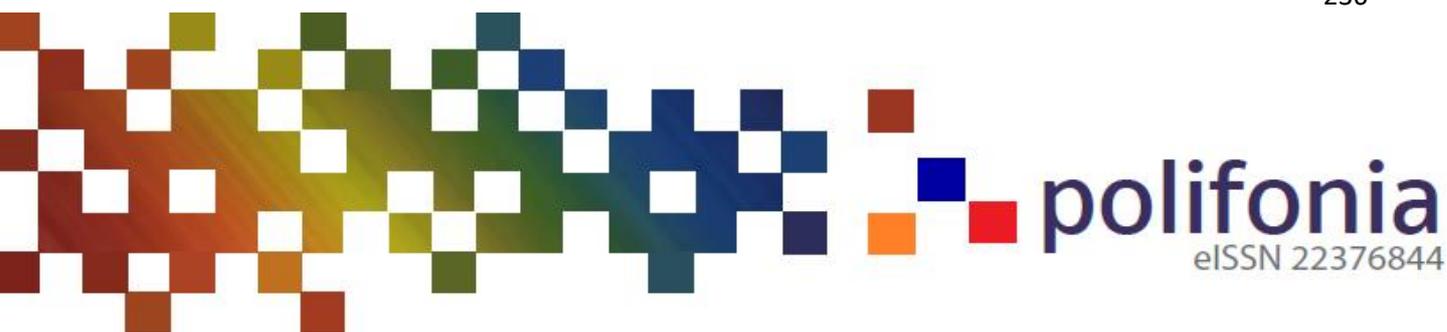
O ensino de línguas adicionais para crianças (LAC)¹ ocorre, no Brasil, de forma fragmentada quer seja no âmbito público ou no privado, conforme tem-se mostrado em estudos anteriores (SANTOS, 2009; TONELLI e CRISTOVÃO, 2010, por exemplo). Embora busque-se discutir o tema, dentro das fronteiras da academia e de escolas, do nosso ponto de vista, ainda o fazemos de forma incipiente, pelos mais diversos motivos. Um deles é o fato de que, pela ausência de legislação que oriente a formação do docente para atuar com esta faixa etária específica, a oferta de LAC não encontra respaldo legal, configurando-se, assim, em ações isoladas de políticas de governo e não o que, necessariamente, deveria ocorrer, como uma ação de política pública e até mesmo, política linguística do país (RAJAGOPALAN, 2011; TONELLI; AVILA, 2020).

Do nosso modo de pensar, a academia, como um dos órgãos responsáveis pela formação docente, não pode se furtar de se somar a centenas ou milhares de profissionais que clamam por um diálogo mais profícuo e recíproco, compreendido entre os professores-formadores-pesquisadores e os docentes que atuam diretamente no “chão da escola” (NÓVOA, 2009). É nesse espaço que, efetivamente, são evidenciadas as lacunas formativas as quais, muitas vezes, emperram o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no caso aqui proposto, a formação de docentes que atuam no âmbito do ensino de língua inglesa/estrangeira/adicionais para crianças².

Embora saibamos que outros elementos podem influenciar diretamente o tema abordado, como, por exemplo, a falta de legislação própria, condições estruturais do espaço físico e materiais didáticos apropriados, atentamos, neste artigo, para a questão

¹ Neste estudo, não nos detemos à defesa de oferta de ensino para crianças de uma língua, em específico. Por isso, amparadas em Schlatter e Garcez (2009; 2012) usamos a nomenclatura línguas adicionais.

² Entendemos que estes termos são usados na literatura específica da área, de acordo com o posicionamento teórico de diferentes autores/pesquisadores e, por não ser o foco deste artigo, não os conceituamos. Utilizamos a nomenclatura Línguas Adicionais para Crianças (LAC), conforme descrito no item 2.2 deste texto.



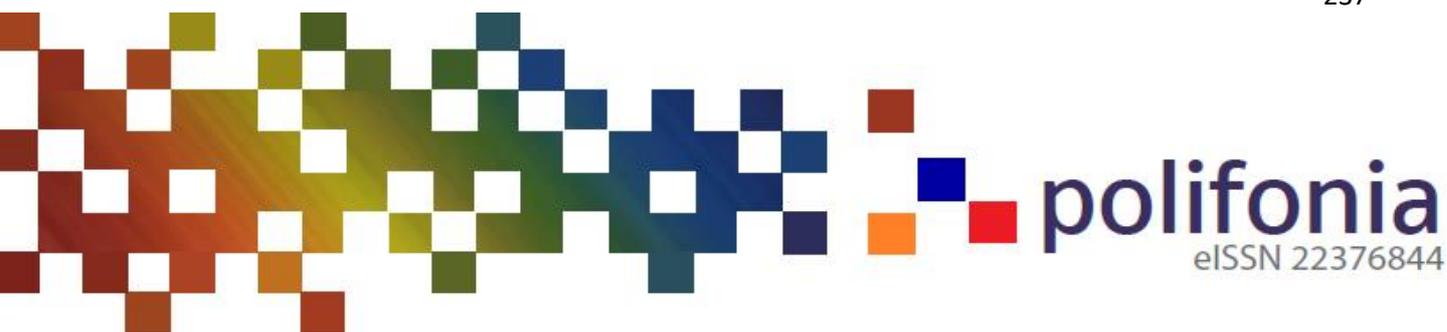
relacionada à busca por um (possível) currículo que contemple uma formação, ainda que mínima, para o docente que atua ou pretende atuar no ensino de LAC. Destarte, a questão motriz é: “como pode caracterizar-se um currículo de um curso de formação docente para atuação no ensino de LAC, em contextos de ensino público e privado?”

Isso posto, o objetivo deste texto é propor possíveis caminhos para a caracterização de um currículo de curso de formação docente para atuação no ensino de LAC, em contextos de ensino público e privado, mediante a apresentação e análise de propostas de formação continuada na modalidade *lato sensu* implementadas em caráter inédito no Brasil, em duas universidades estaduais públicas localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul.

Este tema surgiu, sobretudo, das inquietudes vividas por pesquisadoras que têm estudado essa questão (dentre outras), em especial, no âmbito de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq³ a partir dos quais surgem dois cursos em nível *lato sensu* que se tem conhecimento no Brasil sobre a temática, dando-lhes o caráter inédito, no contexto público. Tal originalidade, entretanto, traz em seu bojo as próprias dificuldades de ausência de bases que possam, de alguma forma, orientar para a elaboração das proposituras.

Formação de professores e ensino de línguas para crianças (FELICE) é um grupo de pesquisa, criado em 2014, cujas pesquisadoras desenvolvem investigações no campo de formação de professores e ensino de línguas (estrangeiras/adicionais e materna) para crianças. As publicações disseminadas compreendem estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial e continuada de professores bem como as abordagens adotadas para o ensino de línguas para crianças, especialmente o ensino pautado em gêneros textuais orais e/ou escritos, além de questões ligadas à avaliação para a aprendizagem de LAC.

³ Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq liderados pelas autoras, que são, também, as coordenadoras dos cursos aqui apresentados.

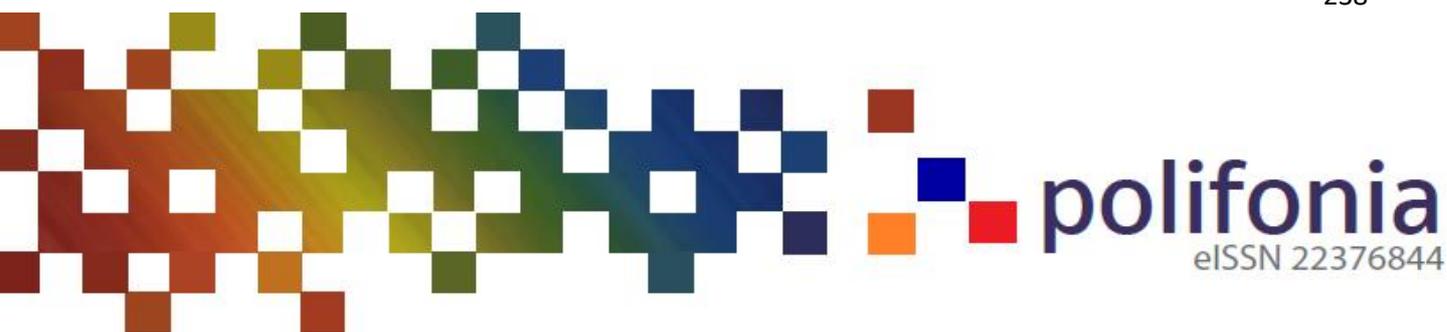


Procura, ainda, articular seus estudos com atividades de ensino (graduação e pós-graduação), assim como de projetos de extensão. Deste modo, os resultados de tais pesquisas subsidiam as práticas das participantes, com impacto imediato sobre as ações pedagógicas e investigativas. Além disto, a partir das conexões estabelecidas entre os pesquisadores brasileiros que se ocupam da temática em tela, mediante o projeto Teachers of English in Action (TEIA): projeto integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês, foi criada uma rede por meio da qual ações colaborativas concretizam e fortalecem parcerias que envolvem pesquisadores brasileiros a partir dos objetos de ensino⁴.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS), cadastrado no CNPq desde 2009, por sua vez, caracteriza-se como um fórum de discussão permanente pautado nos estudos e desenvolvimento de pesquisas em linguística aplicada (LA) e sociolinguística. A ênfase em LA centra-se sobre a formação docente, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e estudos da linguagem no Mato Grosso e, conseqüentemente, para a região Centro-Oeste e Brasil. Embora este grupo tenha um escopo de pesquisa mais amplo, são várias as ações e investigações realizadas por pesquisadores que o compõem no que diz respeito à formação docente para atuação com crianças e aos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (SCHWEIKART e SANTOS, 2014; BUOSE e SANTOS, 2017; LIMA e SANTOS, 2017, para citar algumas).

O artigo está organizado em cinco partes. Além desta introdução, abordamos alguns pressupostos teóricos acerca da formação do docente de línguas adicionais para crianças no Brasil, das línguas adicionais e a criança e de currículo. Em seguida, dedicamo-nos à apresentação de duas propostas de formação implementadas em caráter

⁴ No momento da escrita desse manuscrito, a rede é formada por pesquisadoras de quatro universidades, a saber: UEL, UEG (Câmpus Inhumas), UFSM e Unemat (Câmpus Sinop).



inédito no Brasil, em duas universidades estaduais públicas localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul. A metodologia, apresentada na terceira parte, é de caráter descritivo-analítico-propositivo realizada mediante a análise dos objetivos da proposta de formação, das disciplinas e ementas e das orientações para elaboração do trabalho final de cada curso. Na sequência, em caráter propositivo, delineamos uma possibilidade de currículo que contemple especificidades requeridas ao profissional que atua ou pretende atuar no ensino de LAC descrita por eixos curriculares destacados por meio de três campos de formação: 1) teórico, 2) metodológico e 3) de produção científica. Por fim, nas considerações finais, recuperamos o objetivo almejado e sugerimos o que um possível currículo para a formação do docente em LAC pode integrar.

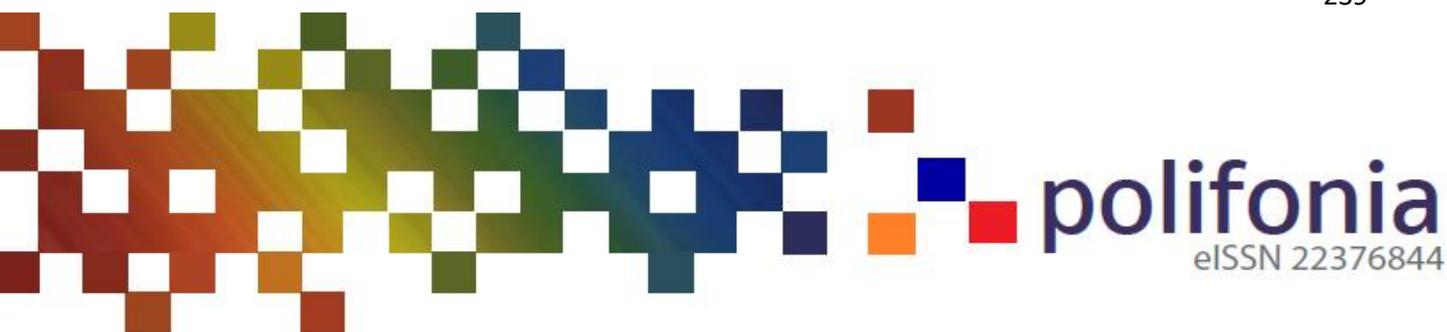
2. Pressupostos teóricos

Nesta seção, problematizamos, breve e pontualmente, acerca da formação do docente, da oferta/ensino de LAC no Brasil e de noções de currículo.

2.1 Formação do docente de línguas adicionais para crianças no Brasil

Atualmente, a formação do docente de LAC tem sido objeto crescente de pesquisas brasileiras, mas nem sempre esta foi uma realidade no âmbito da linguística aplicada. Para Szundy (2017, s. p),

[...] é urgente questionar as consequências sociais acarretadas pela falta de políticas públicas voltadas para o ensino de línguas adicionais na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental bem como discutir (inter)ações situadas em contextos diversos que trazem questões acerca do ensino-aprendizagem e *formação de professores de línguas estrangeiras para crianças* (LEC) para o centro da agenda política. (grifo adicionado)



Conforme problematizado por Brossi, Furio e Tonelli (2020), ao abordarmos o ensino, a aprendizagem e a avaliação em LAC, é preciso considerar a formação docente para atuar nesse contexto. Nas palavras das autoras,

[...] é preciso problematizar o currículo que tem sido construído nas salas de aula dos cursos de letras, uma vez que, ao final de sua formação inicial, o professor é considerado apto a entrar para o mercado de trabalho (BROSSI, FURIO, TONELLI, 2020, p. 97).

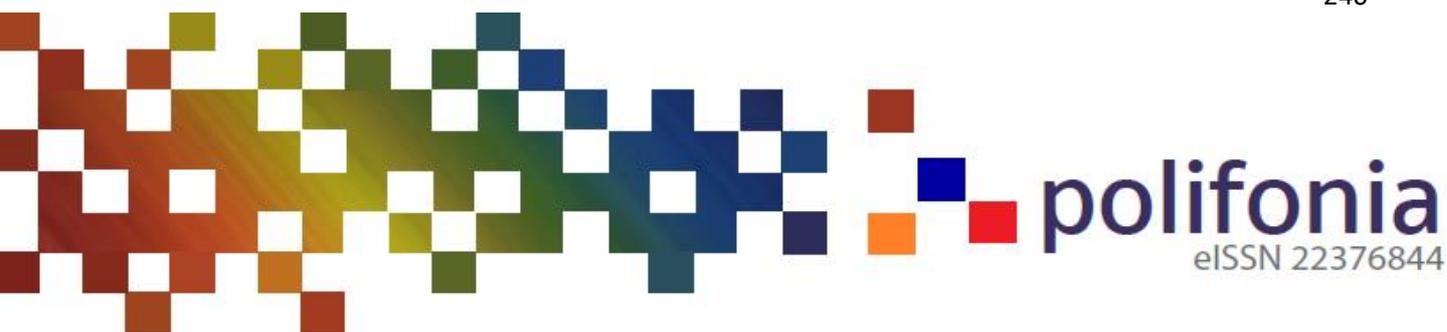
Desse modo, com vistas a atingir o objetivo que aqui nos propomos – ampliar a discussão acerca da formação docente para o ensino de LAC no Brasil – apresentamos, nesta seção, uma breve discussão sobre questões que envolvem a formação de professores de LAC as quais dialogam com os estudos realizados anteriormente pelas autoras e por outros pesquisadores com as experiências vivenciadas na formação docente.

De acordo com o mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa FELICE e publicado por Tonelli e Pádua (2017)⁵, o número de pesquisas, em nosso país, que aborda a formação docente de LAC é crescente e ocupa lugar de destaque na agenda da linguística aplicada.

Neste artigo, evocamos, além dos textos seminais, pesquisas recentes as quais, de alguma maneira, podem orientar a discussão que nos propomos apresentar. Tutida (2016) investiga, em contexto de projeto integrado (ensino, pesquisa e extensão) quais os saberes mobilizados nas aulas de língua inglesa para crianças pequenas (LIC) e sugere, inclusive, que tais conhecimentos possam nortear o desenho de disciplinas curriculares de cursos de letras para a formação de profissionais dessa área.

Tanaca (2017), por sua vez, analisa o desenvolvimento de aprendizagem expansiva, nos termos de Engeström e Sannino (2010), durante a formação continuada de

⁵ Por ocasião da publicação do mapeamento, apresentamos pesquisas defendidas em Programas de Pós-graduação de universidades públicas brasileiras, com exceção da PUC/SP dado o número significativo de teses e dissertações desenvolvidas no LAEL. O mapeamento publicado em Tonelli e Pádua (2017) foi realizado entre os anos de 2014 e 2017, mas vem sendo constantemente atualizado.



participantes do projeto Londrina Global: ensino de inglês para crianças de escolas municipais de Londrina - PR. Os resultados indicam que o desenvolvimento de aprendizagem expansiva na formação continuada ora potencializa, ora dificulta o desenvolvimento de novos modos de saber e agir, bem como constituem espaços que aprimoram novos modos de ser e saber da formação entre as participantes do projeto Londrina Global⁶.

Lima (2019), por exemplo, identificou especificidades, possibilidades e desafios do trabalho pedagógico dos professores e desenvolveu estratégias formativas em colaboração com um grupo de professores de inglês dos quarto e quinto anos das escolas municipais de Rio Claro - SP. Além disto, envolveu-os nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas para analisar suas percepções acerca das estratégias formativas vivenciadas.

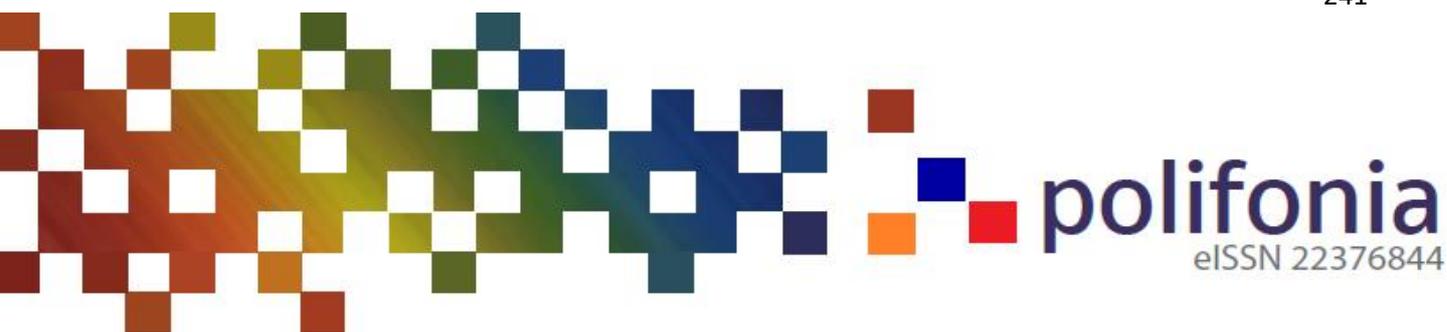
Além das pesquisas apresentadas nessa seção, poderíamos mencionar outras que igualmente apontam para práticas formativas em localidades específicas as quais têm servido de apoio para que outros contextos insiram o ensino de LAC, como é o caso de Mello (2013), Vicentin (2013), Oliveira (2016), Gini (2017) e Rommel (2018).

2.2 As línguas adicionais e a criança

Comprendemos e defendemos que a criança⁷ tem direito de igualdade de oportunidades para se inserir na sociedade, sendo o conhecimento de outras línguas, para além da materna, uma oportunidade ímpar de auxílio para a construção de caminhos que a ajudem a ampliar a percepção de si e da sociedade e a compreender melhor os contextos que a cercam. Trata-se, conforme pondera Rocha (2008, p. 20), de “integrá-la no mundo

⁶ O projeto Londrina Global é um exemplo de como pesquisas desenvolvidas no bojo da linguística aplicada no Brasil tem impactado práticas em várias localidades brasileiras.

⁷ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no Brasil, são consideradas crianças, indivíduos de até 12 anos.



plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos, [...] preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino”. Coadunamos, ainda, com Schlatter e Garcez (2009), quando defendem a ideia de a criança aprender língua(s) adicional(is) na escola, uma vez que, de acordo com eles, isso lhe permite conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade. Ademais, asseguram eles, permite-lhe transitar na diversidade e refletir sobre o mundo onde vive e agir criticamente.

Para os referidos autores, esta conceituação dispensa a discriminação do contexto geográfico e de características individuais do aluno, tampouco os objetivos para os quais o aluno estuda a língua. É, pois, construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece, na perspectiva de uma comunicação que considera o contexto regional e global ao mesmo tempo (*glocal*, nas palavras de Kumaravadivelu, 2006).

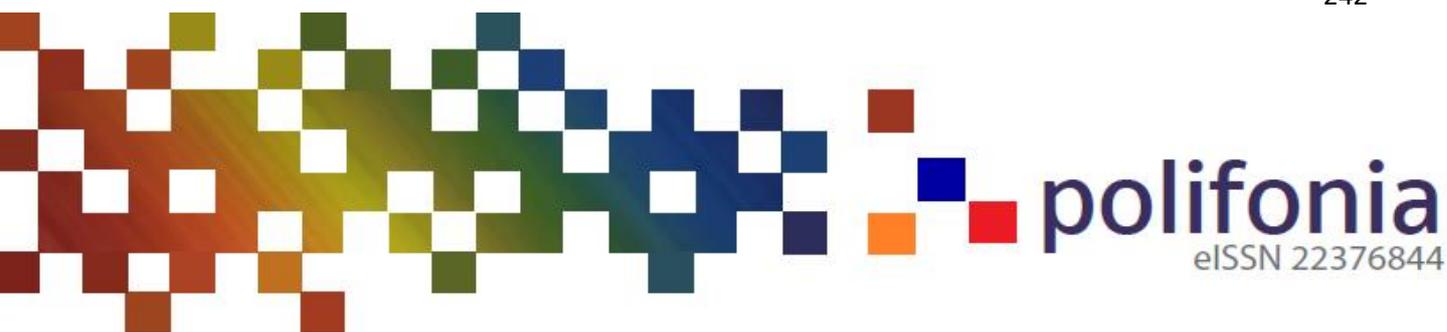
Tendo em conta a visão de linguagem como prática social, emprestamos, mais uma vez, as ideias de Rocha (2007, p. 23) ao defender que o ensino de LAC na escola pública valorize as experiências vividas pelos alunos fora dela promovendo, assim, a “construção de (trans)letramentos voltados à função social da língua-alvo na sociedade”.

Chamamos a atenção ainda para a importância do professor de LAC, visto ser um mediador, não só do processo de ensino e aprendizagem de outra língua – o que por si só é um desafio – mas também ser quem possibilita que o aluno elabore a sua própria linguagem, inserindo-se em práticas comunicativas que lhe façam sentido, como advoga Rocha (2007; 2008).

Diante de tais desafios, tomamos como essencial discutir sobre currículo e o que ele pode significar no contexto em enfoque.

2.3 Currículo: alguns apontamentos

Nesta seção, apresentamos a noção de currículo que adotamos, uma vez que lançar em debate tal questão à formação do docente de LAC pressupõe considerar uma proposta



de organização do ensino inclinado a privilegiar formação autônoma e de qualidade social, com vistas a potencializar a capacidade de as pessoas compreenderem a tarefa que necessitam assumir frente à transformação da realidade mais imediata e da sociedade como um todo, promove-se, ainda, a construção de conhecimentos e habilidades necessários para efetividade desse papel, conforme apregoa Moreira (2008).

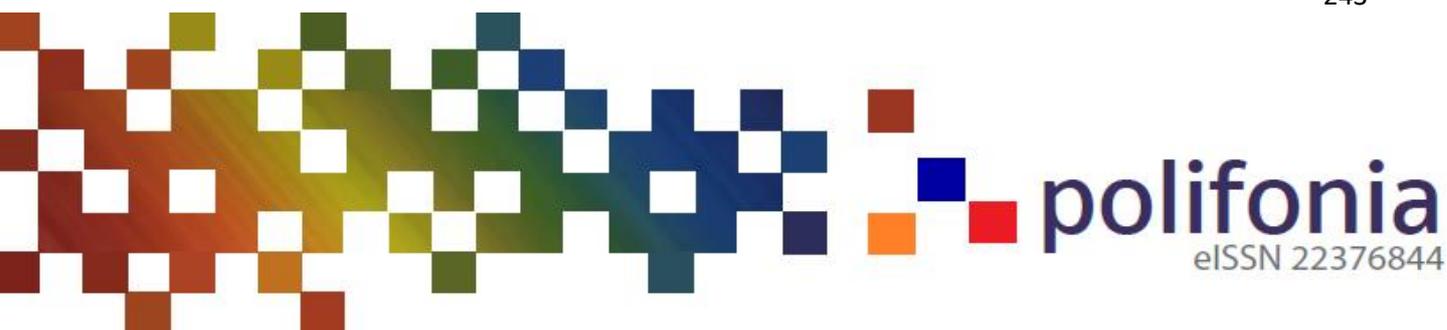
O estudo das teorias do currículo aponta diferentes modelos. Dentre esses, o tradicional, cuja gênese se ancora às “[...] condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. [...]” (SILVA, 2009, p. 22). Assim, fica evidente que o currículo traz em seu bojo uma lógica de escolarização e, neste caso específico a formação docente, pode tanto incluir como excluir os docentes.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2008, p. 21).

O currículo, na perspectiva das teorizações tradicionais, é pautado pela organização prescritiva e na racionalidade técnica e utilitarista do conhecimento. Nesta concepção, a tendência é padronizar os sujeitos e hierarquizar os conhecimentos. Dito de outro modo, ele corporifica a homogeneização, a linearidade e, sobretudo, promove a invisibilidade da singularidade de cada sujeito.

A teoria crítica, opera, a partir das disciplinas, com a ideologia das estruturas sociais vigentes para inculcar a submissão e a obediência das pessoas das classes subalternas em relação às classes dominantes.

[...] A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais direta, através de

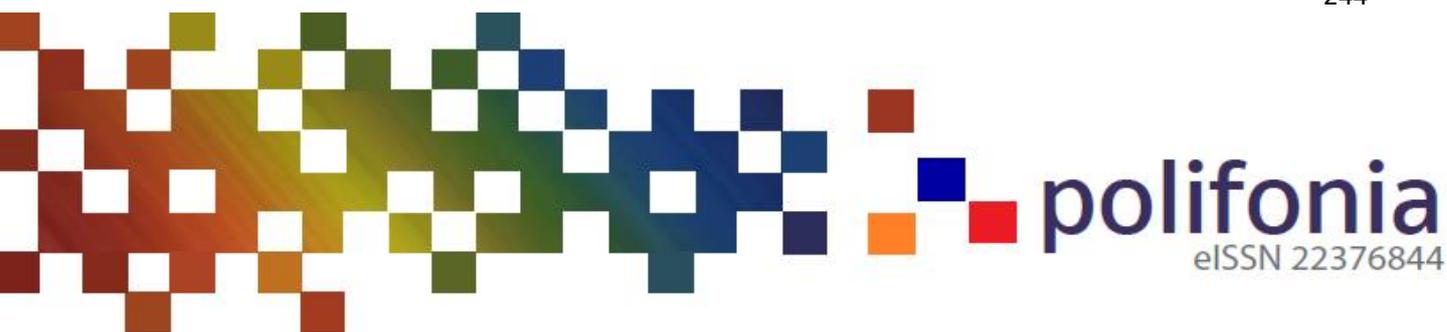


disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar (SILVA, 2009, p. 31-32).

Na perspectiva das teorizações pós-críticas, não há neutralidade no currículo, muito pelo contrário este é intencional porque o processo educativo reproduz o processo fabril. Nas teorizações pós-críticas, o currículo é relação de poder. O currículo é lugar, espaço, território. Dito de outro modo, o currículo é concebido como trajetória, viagem, percurso, é considerado autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade (SILVA, 2015).

Esse entendimento aponta para uma proposta curricular assentada nos pressupostos de um currículo desenhado com vistas a privilegiar uma formação que possibilite aos docentes o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades de aprendizagem de maneira que estes consigam vivenciar os desafios do seu tempo com plena autonomia e tenham condições de pensar as transformações sociais como uma tarefa de sua responsabilidade frente ao processo ensino e aprendizagem de LAC.

A composição de um currículo em vista da promoção do ensino de LAC circunscreve-se na garantia da construção de conhecimentos que assegurem aos docentes a possibilidade de viverem experiências que lhes possibilitem a construção de um acervo de conhecimentos peculiares e não para promover a reprodução da estrutura social vigente no processo educativo. Sob esse viés, o projeto curricular de formação do docente de LAC não pode atender às exigências do mercado, ou seja, a de promover o aligeiramento da formação, mas a de efetivar um projeto que possa se constituir como uma proposta comprometida com a efetividade da qualidade da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em ensino de LAC, a que todo cidadão tem direito, independente de que posição ocupa na sociedade.



À vista disso, as universidades, como instituições sociais (SANTOS, 2005), têm compromisso com o processo de formação e desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, a tarefa das universidades se redimensiona, principalmente as que desenvolvem a formação de docentes para atuação no ensino de LAC. O principal desafio constitui-se em elaborar um currículo contextualizado que considere a realidade dos atores envolvidos, avaliar e, a partir disso, produzir novas proposições de formação contextualizadas com as atuais demandas sociais e culturais da contemporaneidade.

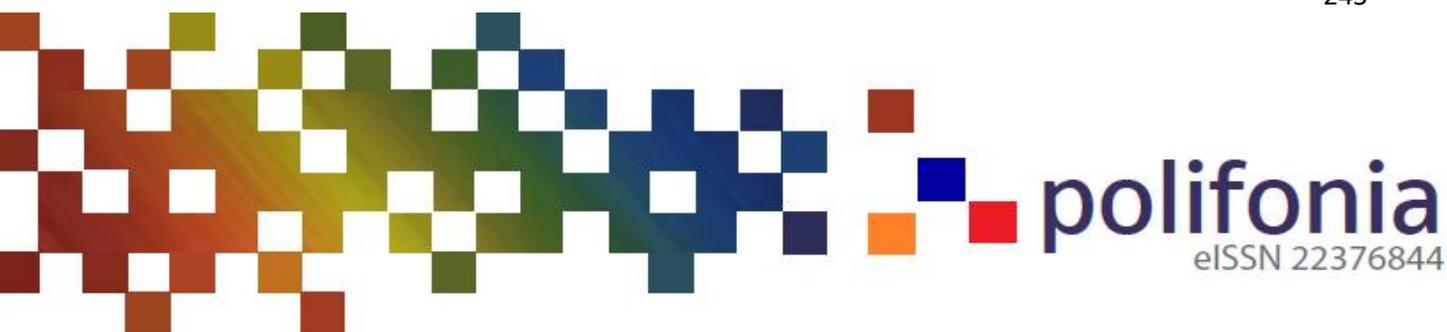
Importa esclarecer que, alinhando-nos com Tonelli (2017) e com Ferreira (2017), compreendemos ‘atores’ como indivíduos autônomos que não se adaptam simplesmente aos ambientes já estabelecidos. Nesta perspectiva, o currículo ao qual nos referimos deve considerar os docentes que atuam ou desejam atuar no contexto em tela, pois, como sujeitos agem por meio da linguagem e, por isso, devem estar engajados na construção de sua formação.

3. Propostas de formação docente para o ensino de LAC

Nesta seção são apresentadas as duas propostas de especialização em nível *lato sensu*, inéditas no contexto de universidades públicas, elaboradas e desenvolvidas em dois contextos de ensino superior, a saber nas universidades estaduais de Mato Grosso (câmpus Sinop) e de Londrina.

3.1 Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças: contextualização e apresentação do projeto do curso

O curso foi idealizado na Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Câmpus de Sinop, por professores-formadores-pesquisadores do GEPLIAS, lotados nela. Na justificativa da proposta tem-se que:



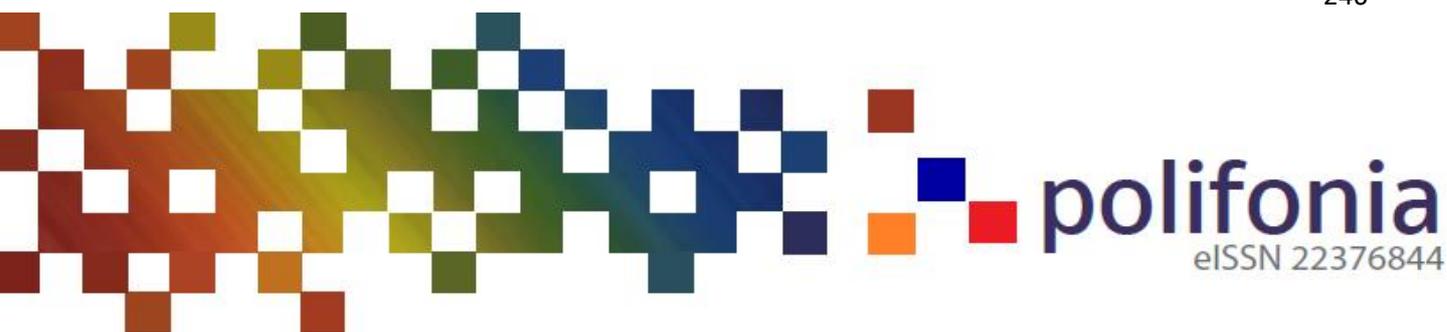
A realização do curso proposto dá-se em virtude da demanda de formação específica de professores que atuam ou pretendem atuar na área de línguas adicionais para crianças. Longe de ser uma opção, o ensino de línguas adicionais, sobretudo na escola pública brasileira, é essencial para a formação de uma sociedade que pretende expandir fronteiras, quer sejam linguísticas, culturais e/ou sociais. No que concerne ao ensino de línguas adicionais para o público infantil, entende-se que este não pode mais ser tratado à revelia uma vez que, seguindo tendências mundiais (Garton, Copland e Burns, 2011), no Brasil, a oferta de ao menos uma língua estrangeira desde a Educação Infantil já é uma realidade, em escolas privadas regulares, cursos de idiomas e escolas públicas. (MATO GROSSO, 2018, p. 03).

De acordo com a proposta, o curso oportuniza que a comunidade graduada egressa da Unemat e a comunidade geral interessada possam estar em contato com os temas da área discutidos, pesquisados e publicados na atualidade. Ademais, ambas as comunidades têm a preocupação de atender a demanda mencionada anteriormente.

O fato de se oferecer vagas em nível de especialização é relevante para contribuir com a demanda por qualificação teórico-prática, desencadeada pelo afastamento dos profissionais das reflexões acerca do conhecimento da linguística e suas aplicações, dos avanços nos estudos científicos e suas relações com o ensino, assim como da apropriação de meios eficazes para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais para crianças. (MATO GROSSO, 2018, p. 03).

Quanto à sua execução, inicialmente, o curso foi destinado aos profissionais portadores de diploma em letras e/ou pedagogia, que desejassem conhecer pressupostos teórico-práticos do ensino e aprendizagem de LAC. Todavia, no decorrer do processo de inscrição, houve a procura de portadores de diplomas de outras áreas, e fora permitida a inscrição para a seleção.

A título de institucionalização da proposta, o curso funcionou em caráter de extensão, sem ônus para a instituição e foi financiado pelos cursistas com mensalidades por meio de fundação, primordialmente, para cobrir custos com traslado de docentes convidados. Assim, o edital foi aberto no final de 2018 e a seleção aconteceu mediante

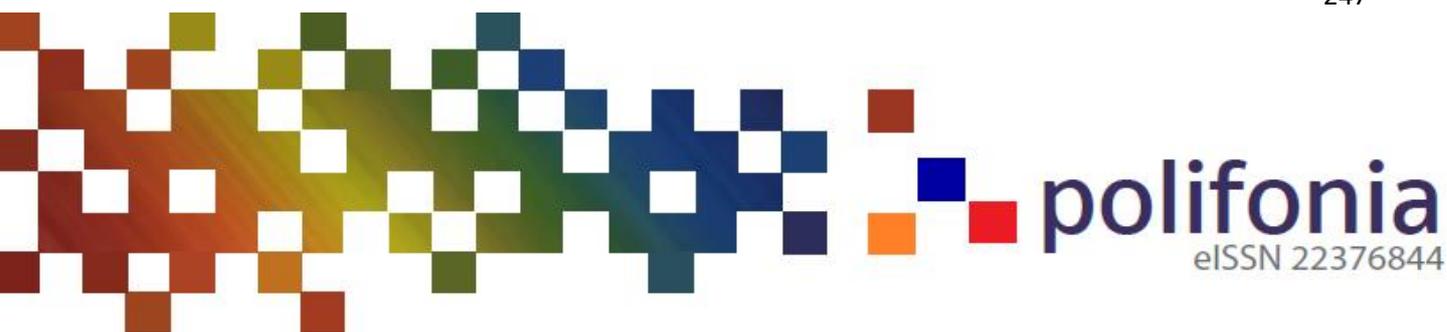


avaliação escrita em forma dissertativa sobre o tema que intitula a proposta, em março de 2019, quando se iniciaram as aulas.

A proposta tem como objetivos: *i*) possibilitar a reflexão sobre a prática educativa do professor pesquisador no ensino de línguas adicionais para crianças, nas diversas perspectivas teórico-metodológicas; e *ii*) elaborar propostas didático-pedagógicas à luz dos pressupostos teóricos discutidos ao longo do curso.

O curso aconteceu de forma semipresencial com desenvolvimento de trabalhos/pesquisa em classe e extraclasse, quinzenalmente nos finais de semana (sexta, período noturno; sábados, períodos matutino e vespertino) com a oferta de 45 h/a por disciplina, totalizando 360 h para o curso completo. Cada disciplina pôde ser realizada a distância, com 15 h/a, por meio de fóruns de debate, encaminhamentos de estudos individualizados, dentre outras atividades, a critério do docente.

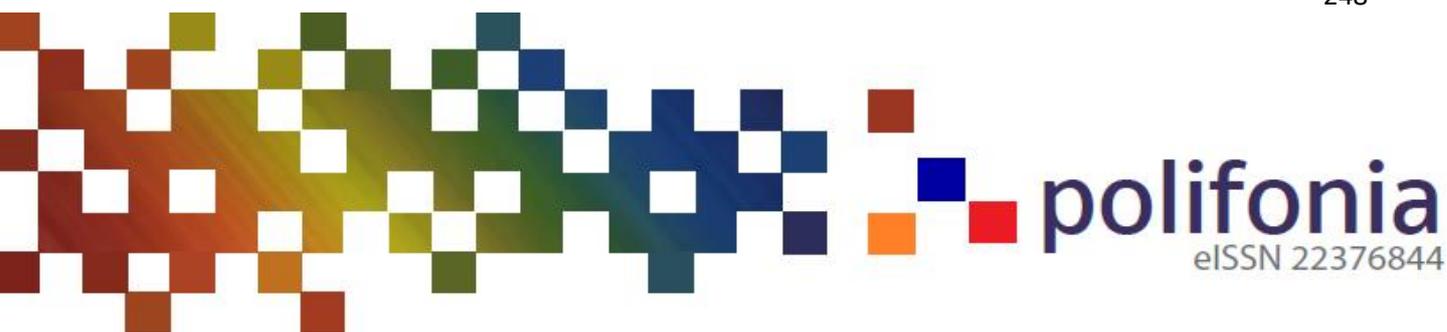
A escolha pela oferta semipresencial deu-se por questões logísticas e econômicas, atentando para a participação de docentes de instituições externas que não poderiam se deslocar por três finais de semana. Quanto às disciplinas ministradas por docentes da própria instituição, foi-lhes dada autonomia para direcionarem somente atividades presenciais, ou parte das aulas (15 horas) a distância, conforme previsto na proposta. A maioria dos docentes optou por ministrar presencialmente toda a disciplina. Do nosso ponto de vista, este fato não pode ser compreendido como resistência ao ensino a distância. Entendemos tratar-se de uma necessidade dos docentes de aprofundarem, presencialmente, questões teórico-metodológicas, bem como apresentar e discutir atividades práticas que requerem a participação presencial, a exemplo de jogos pedagógicos, desenvolvidos pelos discentes e experienciados no coletivo, seguidos de discussões analíticas no âmbito teórico-metodológico do uso desse tipo de material. O currículo do referido curso está organizado em oito disciplinas, conforme disposto no Quadro 1:



Quadro 01. Currículo do curso de especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (Unemat/Sinop)

Disciplinas	Ementas
1. Formação de docentes de línguas adicionais, desenvolvimento infantil e aprendizagem	Desafios e perspectivas para a formação de docentes de línguas adicionais para crianças. Perspectivas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil na ótica de Vygotsky, Piaget e Wallon.
2. Jogos pedagógicos no ensino-aprendizagem de línguas adicionais	O papel de jogos pedagógicos e sua função no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Conceito de ludicidade como um estado individual e interno do sujeito que pode advir de diversas atividades e experiências humanas. O brincar no desenvolvimento infantil e sua relação com jogos para ensinar-aprender LAC.
3. Sequência didática como procedimento metodológico no ensino de línguas adicionais para crianças	Ensino de línguas adicionais na infância por meio de sequências didáticas; gênero textual e ensino de línguas; o teatro, a receita, o cardápio e outros gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem de línguas adicionais.
4. Teorias de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na infância	Teorias de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na infância, sob enfoque crítico, plurilíngue, transdisciplinar e embasado pelos multi/novos letramentos, promovendo reflexões teórico-práticas voltadas a contextos educacionais públicos e privados.
5. Literatura infantil e ensino de línguas estrangeiras para crianças	Literatura infantil como instrumento de ensino, aprendizagem (e avaliação) de línguas estrangeiras para crianças.
6. Tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais para crianças	Uso de recursos tecnológicos digitais como ferramentas mediadoras para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais para crianças; websites e softwares educacionais.
7. Planejamento e avaliação na aprendizagem e no ensino de línguas adicionais para crianças	A avaliação como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem. Práticas avaliativas, instrumentos e critérios de avaliação na área de línguas estrangeiras para crianças.
8. Metodologia de pesquisa	Estudo de teorias da pesquisa científica, métodos de abordagem, fases, técnicas, tipos e linhas de pesquisa na área da linguística. Pesquisa qualitativa interventiva; orientação para produção monográfica e escrita da proposta/trabalho final; Seminário de apresentação dos trabalhos finais.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do projeto do curso (MATO GROSSO, 2018).



Acerca das orientações para a elaboração do trabalho final, na proposta do curso, há o registro de que deve ser:

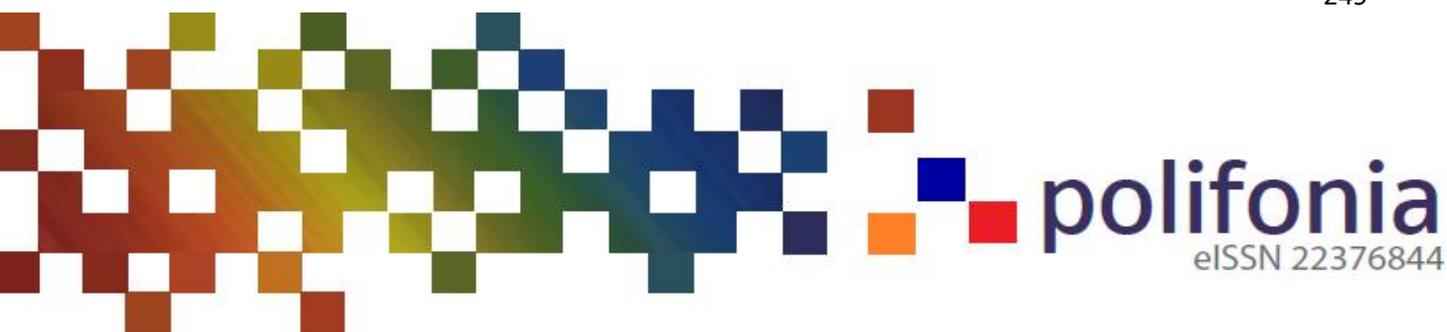
[...] em forma de proposta metodológica para intervenção em anos iniciais da escolarização, é um requisito parcial para a conclusão do curso e deverá ser apresentado em comunicação aberta ao público para a obtenção do título de Especialista em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças. (MATO GROSSO, 2018, p. 04).

Esta opção pela realização do trabalho de conclusão em forma de produto educacional parece refletir a solicitude do curso em proporcionar atividades peculiares da docência no que diz respeito à importância do planejamento, sobretudo em uma área em que ainda há poucos materiais disponíveis. Ademais, há a preocupação em relacionar a proposta para intervenção com os pressupostos teórico-metodológicos discutidos ao longo das disciplinas. Por fim, os trabalhos foram compilados e publicados no formato *e-book* gratuitos, como forma de ampla divulgação e fácil acessibilidade aos materiais didáticos produzidos.

3.2 Especialização em Ensino de Inglês para Crianças: contextualização e apresentação do projeto do curso

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o curso em nível de especialização em Ensino de Inglês para Crianças, na modalidade presencial, foi criado e aprovado em 2007 por meio da resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) n.105/2007. No entanto, esta modalidade nunca fora ofertada em função de carga-horária dos docentes que poderiam atuar no curso.

Considerando a Chamada UAB 01/2013, referente à apresentação de propostas de novos cursos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Conselho de Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEL aprovou, no mesmo ano, a oferta do referido curso na modalidade a distância (EaD).



A especialização⁸ foi totalmente subsidiada pela Capes com pagamento de bolsas para os professores ministrantes e para os tutores e as avaliações presenciais foram realizadas em sete polos UAB localizados no estado do Paraná que manifestaram interesse em acolher o curso. O fato de as aulas serem a distância contribuiu para que os docentes pudessem atuar, uma vez que as videoaulas foram previamente gravadas no estúdio do Núcleo de Ensino a Distância da UEL. Ademais, possibilitou que cursistas de todo o país tivessem acesso gratuito à primeira especialização dessa natureza no Brasil.

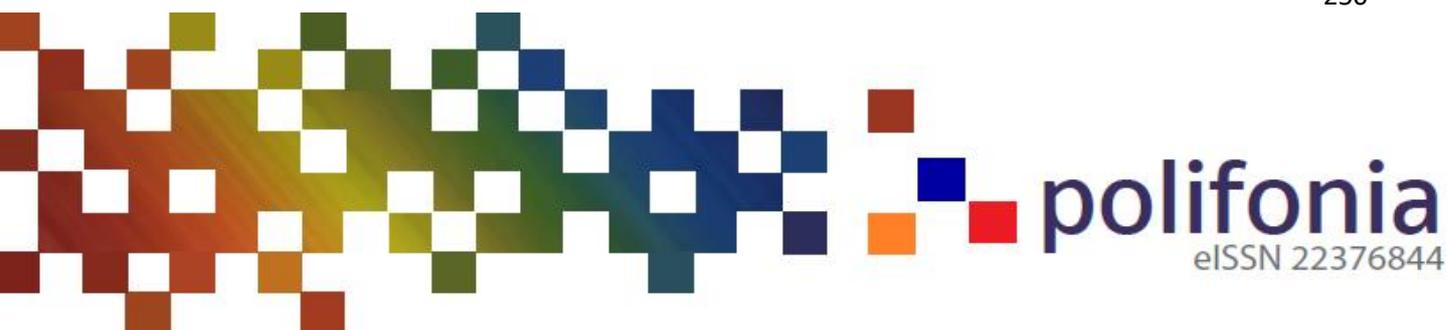
O objetivo do referido curso, conforme seu projeto pedagógico, é a formação de um profissional que seja capaz de considerar as especificidades que constituem o ensino de inglês para crianças e possa atuar como professor dessa língua nos primeiros anos de vida escolar, articulando os objetivos educacionais, de refletir com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas priorizando a formação integral.

Sua organização na modalidade a distância, conforme Quadro 02, conserva a essência do formato do curso presencial, em nove disciplinas com o acréscimo de uma a qual trata das especificidades de um curso a distância: Introdução à EaD.

Quadro 02. Currículo do curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa para Crianças (UEL)

Disciplinas	Ementas
1. Teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	Teorias de aquisição de línguas relevantes para contextos de ensino para crianças. A relação entre teoria de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas.
2. O lúdico no ensino-aprendizagem de línguas	Conceito de lúdico, brincar e jogar. Brinquedo, jogos e cultura. O papel do lúdico na aprendizagem de línguas. Linguagem lúdica.
3. Literatura infantil e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças	O uso de histórias infantis como instrumento de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. História infantil como gênero textual.

⁸ Por ocasião da escrita desse artigo, o curso encontra-se em sua segunda oferta.

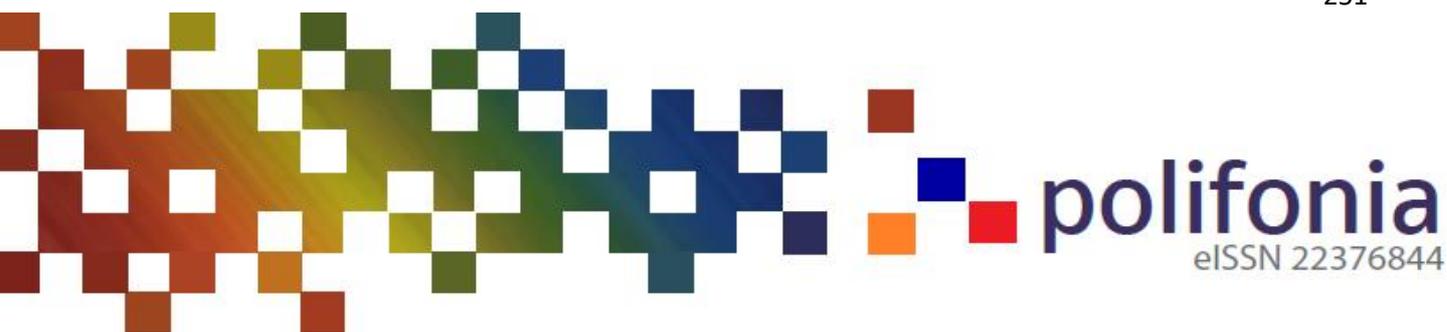


4.Desenvolvimento infantil e aprendizagem	Perspectivas sobre aprendizagem infantil na ótica de Piaget e Vygotsky.
5.Recursos didáticos e tecnologia no ensino de língua inglesa para crianças	Uso de recursos impressos e digitais (TICs) para ensino-aprendizagem de línguas; livros, websites e softwares educacionais.
6.Planejamento do ensino de línguas	Princípios do planejamento de línguas. Componentes básicos do planejamento, e processos de execução e avaliação. Produção de atividades didáticas para contextos educacionais específicos.
7.Metodologias de ensino de língua inglesa para crianças	Opções metodológicas para o ensino de inglês para crianças em contextos específicos
8.Tópicos especiais em ensino de inglês para crianças	Estudo de questões relacionadas com o ensino de língua inglesa para crianças.
9.Metodologia de pesquisa	Iniciação à metodologia científico-acadêmica: questões teóricas e práticas. Elaboração de monografia.
10. Introdução a EaD	Conceito de educação a distância. Histórico da educação a distância no Brasil. As ferramentas atuais para a educação a distância. Como estudar a distância: metodologias de estudo baseadas nos princípios de autonomia, interação e cooperação.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do projeto do curso da UEL.

O curso, em sua primeira oferta, obteve cerca de 300 inscritos. Embora uma das exigências para a seleção tenha sido comprovar proficiência na língua inglesa, 80% do número de desistentes justificaram a evasão pelo fato da dificuldade com a língua, uma vez que grande parte das aulas e dos textos estava em inglês. Ao final, foram 112 concluintes de todas as regiões brasileiras, aproximadamente 50% do total de alunos inicialmente matriculados.

No que diz respeito à elaboração do trabalho final do curso, os alunos deveriam apresentar uma monografia de cunho científico-investigativo devendo contemplar uma das temáticas exploradas nas disciplinas, ao abordar uma problemática diretamente relacionada ao ensino de línguas para alunos dos anos iniciais de escolarização.



O formato do trabalho de conclusão revela a proximidade com o que estava estabelecido para o curso presencial, uma vez que, em função dos prazos exíguos, não foi possível propor mudanças significativas que, talvez, fizessem mais sentido para um curso EaD.

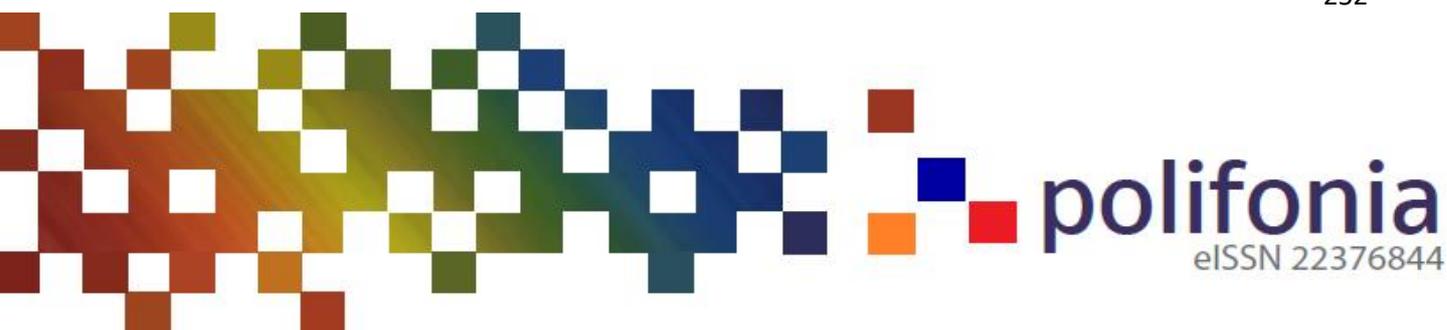
Recuperando os objetivos dos dois cursos, nota-se que tais iniciativas se caracterizam, fortemente, por um viés teórico-metodológico para empoderamento dos discentes nas questões que envolvem o planejamento e a intervenção em sala de aula, em uma perspectiva do professor pesquisador. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

O fato de serem professores/as que, na formação inicial, tiveram pouco ou nenhum contato com as questões próprias ao ensino e à aprendizagem de LAC e, diante da oportunidade de cursarem uma especialização com enfoque específico na temática, e, nas palavras da autora supracitada "superar suas deficiências", reforça, do nosso ponto de vista, a importância de não apenas falar sobre a formação em LAC, mas de assumir essa tarefa formativa.

4. (Possível) currículo para a formação do docente de línguas adicionais para crianças

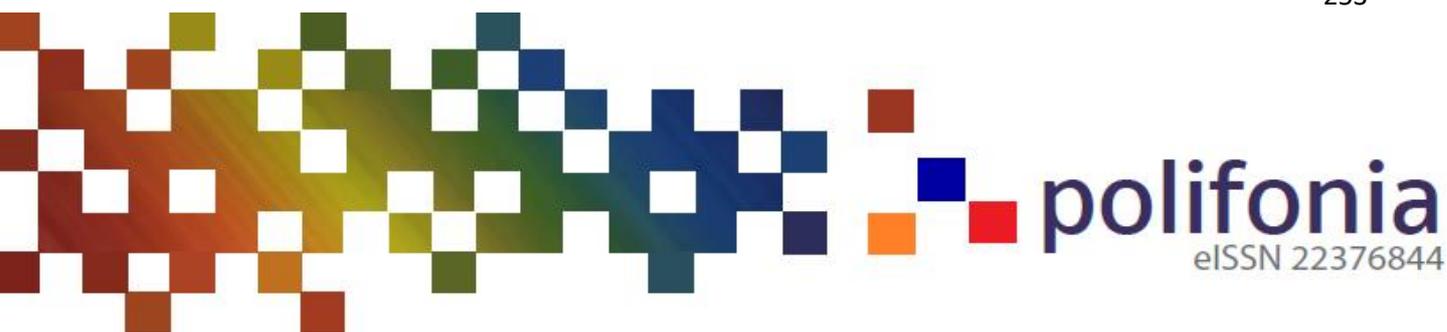
Tomando por base a perspectiva de teorizações pós-críticas (SILVA, 2015), a análise dos objetivos da proposta, do rol de disciplinas que compõem os cursos e das



orientações para elaboração do trabalho final do curso especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (Unemat/Sinop), mostra que, embora dialoguem entre si e pressupõem relação teoria-prática, podem ser classificadas em três eixos ou, como propomos neste estudo, campos formativos: um deles com característica majoritariamente teórica, outro marcadamente metodológico e, por fim, um de orientação científica e socialização do produto educacional final. A análise cuidadosa das ementas descritas nas disciplinas permitiu o visionamento de conceitos-chave de cada uma delas que culminou na classificação dos campos formativos, conforme exibimos no Quadro 03, a seguir:

Quadro 03. Campos formativos, disciplinas e conceitos-chave do currículo da Unemat/Sinop

Campos formativos	Disciplinas	Conceitos-chave
Teórico	1 - Formação de docentes de línguas adicionais, desenvolvimento infantil e aprendizagem 2 - Teorias de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na infância	<ul style="list-style-type: none"> → Especificidade da docência em línguas adicionais para crianças → Desenvolvimento infantil e da linguagem → A criança como aprendiz de línguas → Teorias de linguagem e de ensino e aprendizagem
Metodológico	1 - Jogos pedagógicos no ensino-aprendizagem de línguas adicionais 2 - Sequência didática como procedimento metodológico no ensino de línguas adicionais para crianças 3 - Literatura infantil e ensino de línguas estrangeiras para crianças 4 - Tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais para crianças 5 - Planejamento e avaliação na aprendizagem e no ensino de línguas adicionais para crianças	<ul style="list-style-type: none"> → Planejamento da ação docente → Procedimentos metodológicos → Recursos e materiais didático-metodológicos → Avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem
Produção científica	1 - Metodologia de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> → Opções metodológico-científicas → Elaboração de produto educacional → Socialização de conhecimentos didático-científicos

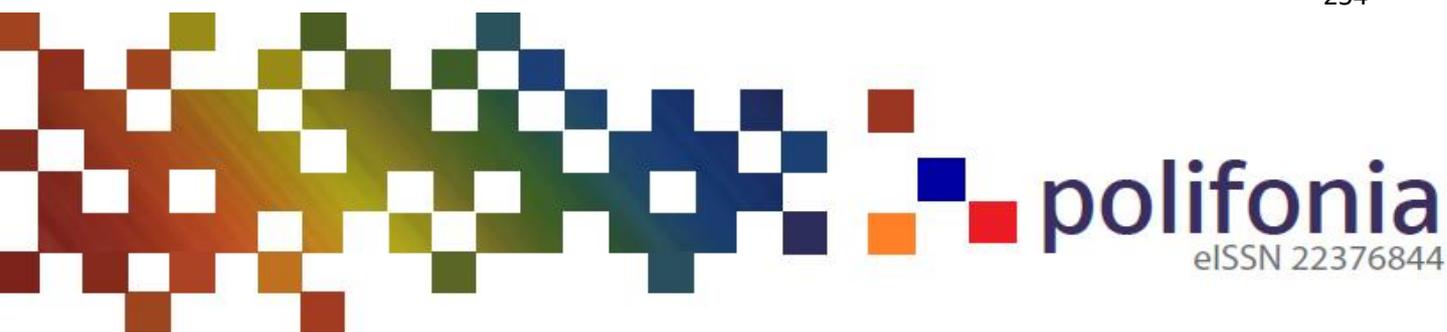


De igual forma, procedeu-se à análise do curso oferecido pela UEL: foram apreciados os objetivos da proposta, o conjunto que compõe o quadro de disciplinas e as orientações para elaboração do trabalho final do curso. Em seguida, classificamos o curso em três campos formativos, conforme disposto no Quadro 04:

Quadro 04. Campos formativos, disciplinas e conceitos-chave do currículo da UEL

Campos formativos	Disciplinas	Conceitos-chave
Teórico	1 - Teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras 2 - Desenvolvimento infantil e aprendizagem 3 - Tópicos especiais em ensino de inglês para crianças 4 - Introdução a EaD	<ul style="list-style-type: none"> → Desenvolvimento infantil e da linguagem → Diferentes perspectivas sobre aprendizagem infantil → A criança como aprendiz de línguas → Teorias de linguagem e de ensino e aprendizagem → Relação entre teoria de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas.
Metodológico	1 - O lúdico no ensino-aprendizagem de línguas 2 - Literatura infantil e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças 3 - Recursos didáticos e tecnologia no ensino de língua inglesa para crianças 4 - Planejamento do ensino de línguas 5 - Metodologias de ensino de língua inglesa para crianças	<ul style="list-style-type: none"> → Conceito de lúdico, brincar e jogar. → O papel do lúdico na aprendizagem de línguas. → O gênero textual "histórias infantis" como instrumento de ensino e de aprendizagem. → A aplicação de recursos impressos e digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas → Princípios do planejamento de línguas → Componentes básicos do planejamento, e processos de execução e avaliação → O que é educação a distância → Opções teórico-metodológicas pautadas nos princípios de autonomia, interação e cooperação.
Produção científica	1 - Metodologia de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> → Opções metodológico-científicas → Escrita de monografia

Destarte, parece-nos pertinente afirmar que o currículo com vistas à formação do docente de LAC integre pressupostos teórico-metodológico-científicos capazes de oportunizar uma formação docente reflexiva, sobretudo, visando a compreensão de como se caracteriza a criança enquanto aprendiz de línguas e, conseqüentemente, que ofereça



oportunidades de planejamento, tendo em conta as suas especificidades e o contexto em que está inserida, conforme apontado no referencial teórico evocado neste texto.

Independentemente dos nomes a serem atribuídos para as disciplinas, propomos que essas integrem eixos que, por sua vez, contemplem campos formativos que vêm se mostrando essenciais ao profissional em questão, conforme demonstrado por meio da Figura 1, a seguir:

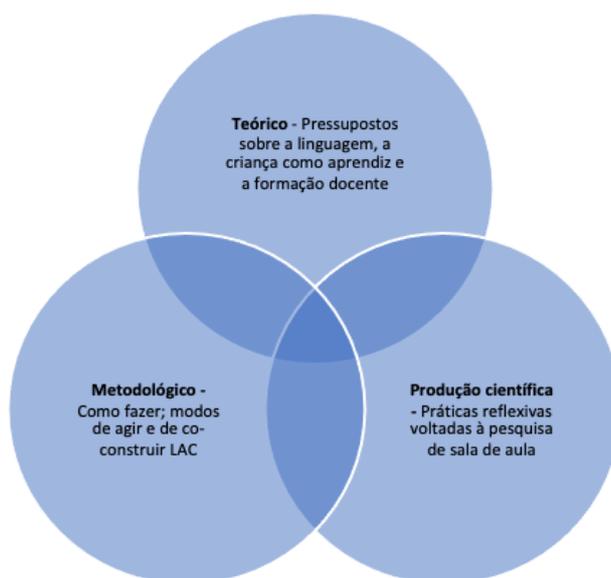
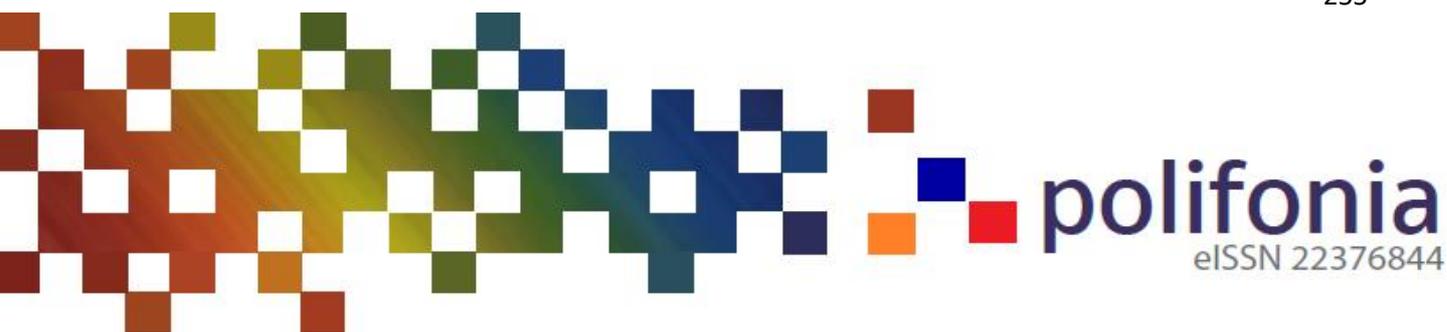


Figura 1. Proposição de campos formativos para cursos de formação de professores em LAC

Ao dispormos os conceitos-chave apresentados em cada um dos eixos, propomos os seguintes campos formativos: o teórico, o metodológico e o de produção científica. Conforme discutimos, tais campos trazem noções que lhe são inerentes, mas como esquematizado na Figura 1 as intersecções comungam de princípios indissociáveis que consideram o ser criança, suas características, possíveis modos de ensiná-la e de (trans)formar o docente.



Considerações finais

Neste artigo objetivamos delinear possibilidades de currículo para a formação continuada de professores que atuam ou desejam atuar no contexto de LAC. Para tal, analisamos propostas de formação continuada a partir da experiência de implantação e da oferta de dois cursos, na modalidade *lato sensu*, em duas universidades estaduais públicas localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil.

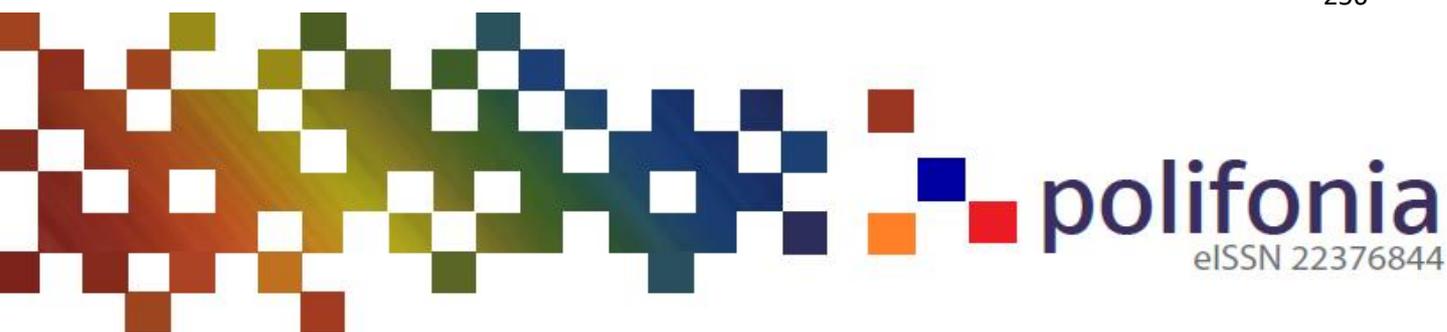
Para isso, sugerimos campos formativos que um possível currículo para a formação do docente (que atua ou deseja atuar em LAC) pode integrar. Com base nas ementas descritas nas disciplinas, desvelamos conceitos-chave e os organizamos a partir de três campos formativos, a saber: 1) o campo teórico, dedicado ao estudo de pressupostos sobre a linguagem, a criança como aprendiz e a formação docente; 2) o campo metodológico, que integra perspectivas de como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, 3) o eixo que denominamos de produção científica, que contempla proposituras de práticas interventivo-reflexivas em sala de aula.

Para finalizar, reforçamos que os campos formativos são desdobramentos dos dois cursos aqui apresentados os quais, reservadas suas diferenças, se aproximam em suas propostas, visto que ambos consideram, em sua essência, características próprias e inerentes ao seu principal destinatário: o docente de LAC que, para nós, é uma profissão singular.

Referências

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

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.



BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. *Reflexão e Ação*, v. 28, p. 96-112, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14310>. Acesso em 24 de jan. de 2022.

BUOSE, V. L. O. P.; SANTOS, L. I. S. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: APPRIS, p. 63-93, 2017.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, Netherlands, v. 1, n. 4, p. 1-24, 2010. DOI <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>. Acesso em 24 de jan. de 2022.

FERREIRA, D. M. M. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo da linguagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 4, p. 619-640, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201611377>. Acesso em 24 de jan. de 2022.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS, A. *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. British Council, 2011, p. 02-29.

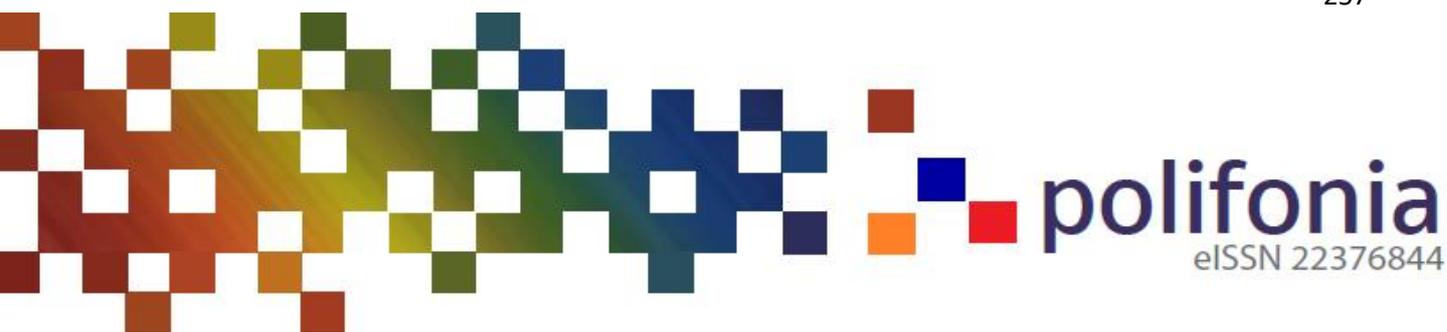
GINI, K. M. P. *Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná*. 2017. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2017, 194 p.

GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. 2. ed., Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 168 p.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LIMA, A. P. *Desenvolvimento Profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. 2019. Rio Claro, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. 2019, 298 p.

LIMA, A. S.; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. *Revelli- Revista de Educação, Língua e Literatura*. UEG-Inhumas, v. 9, n. 1, p. 37-57, 2017. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6729>. Acesso em 24 de jan. de 2022.



MATO GROSSO. *Projeto do curso de Especialização “Ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças”*. Faculdade de Educação e Linguagem do Câmpus Universitário de Sinop. UNEMAT, 2018.

MELLO, M. G. B. *Ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia - Pr.* 2013. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2013, 149 p.

MOREIRA, F. A. *Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios*. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário Educação de qualidade: desafios atuais, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, 95 p.

OLIVEIRA, M. E. *"Alguém como nós": uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina*. 2016. Londrina, PR. Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2016, 43 p.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X, C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 121-128, 2011.

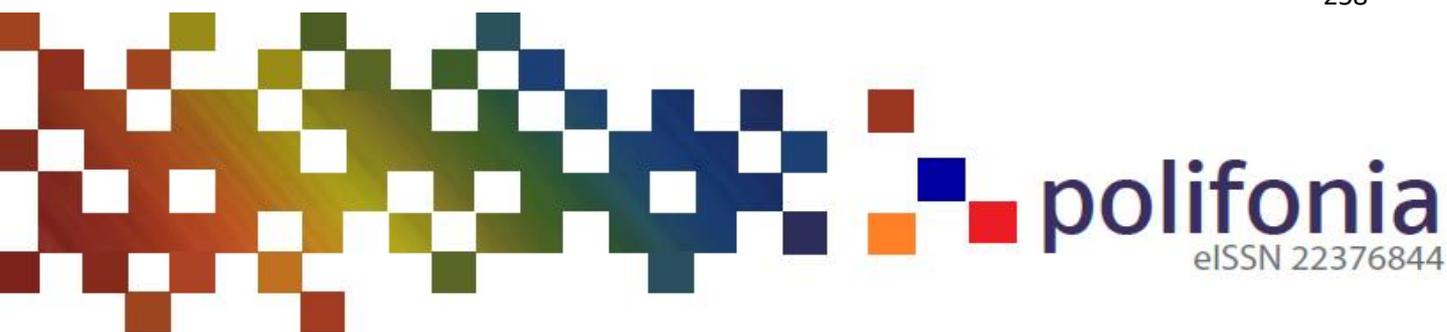
ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E, A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos, Claraluz, p. 15-34, 2008.

ROCHA, C. H. O ensino de LE para crianças no Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 1-34.

ROMMEL, T. C. *O processo de produção colaborativa de material didático no Projeto Londrina Global*. 2018. Londrina, PR. Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2007, 84 p.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005, 120 p.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 198 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2009.



SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 129-135.

SCHLATTER, M; GARCEZ. P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim, Edelbra, 2012, 176 p.

SCHWEIKART, J. F.; SANTOS, L. I. S. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. *Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista*, v. 6, n. 2, p. 223-251, 2014. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015/2516>. Acesso em 24 de jan. de 2022.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009, 158 p.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

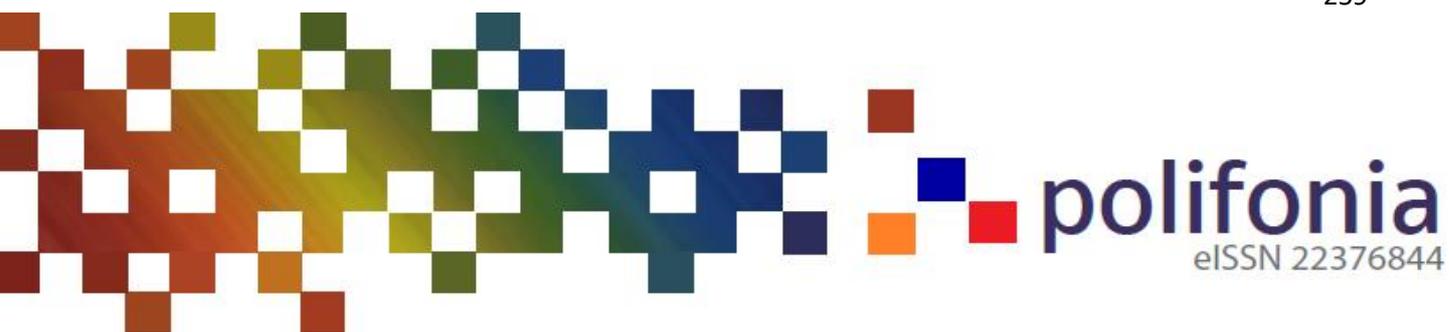
SZUNDY, P. T. C. Prefácio. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (org.) *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: APPRIS, 2017.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. Londrina, PR. 2017. 255 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2017.

TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016, 314 f. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2016.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Revista Calidoscópio*, São Leopoldo: Unisinos, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. DOI <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2010.81.06>. Acesso em 24 de jan. de 2022.

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. (org.). *Ensino e Formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba, APPRIS, 2017, p. 17-39.



TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340>. Acesso em 24 de jan. de 2022.

VICENTIN, K. A. *Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I público: de representações a políticas linguísticas*. 2013, 149 f. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2013.