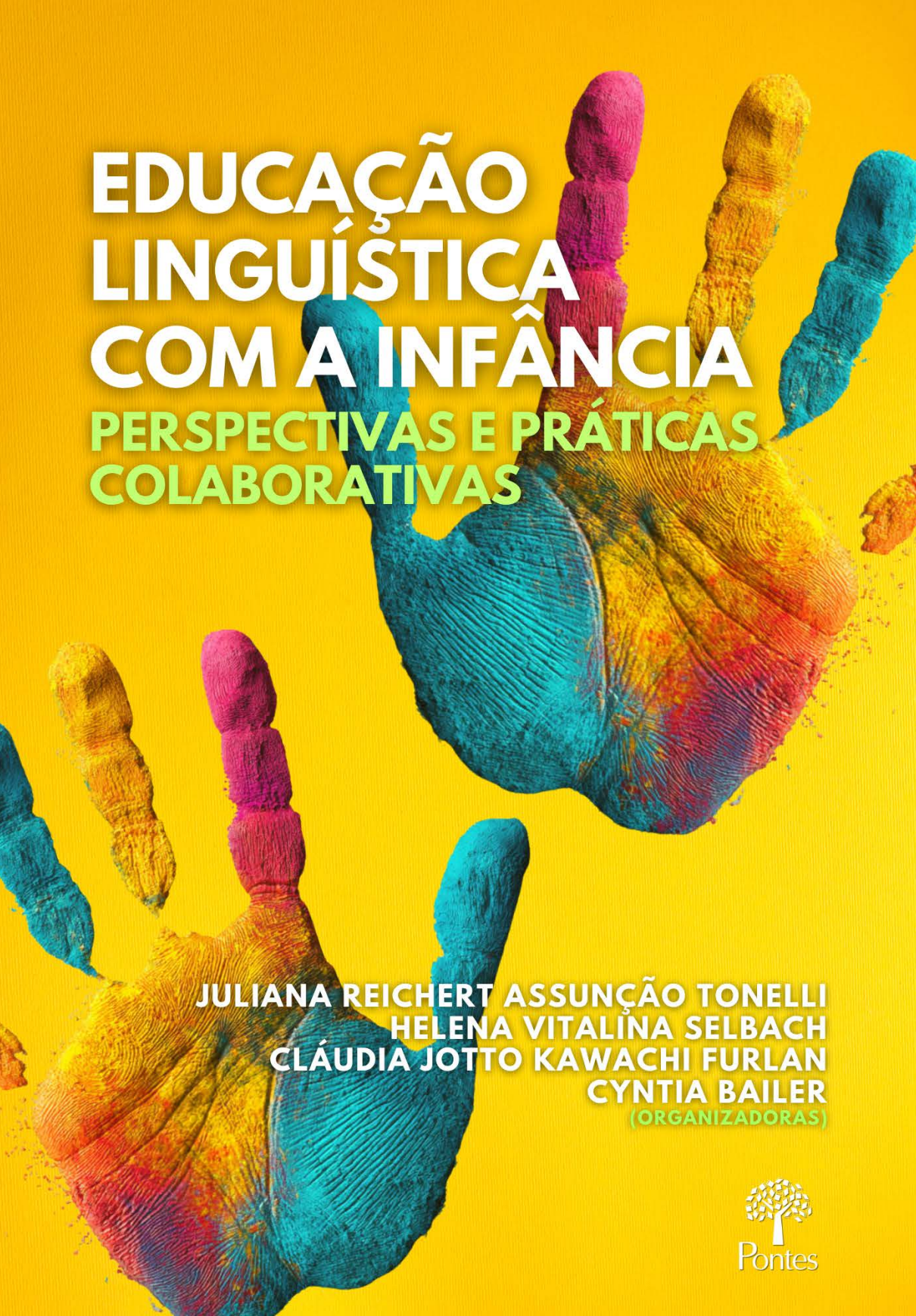




EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM A INFÂNCIA

PERSPECTIVAS E PRÁTICAS
COLABORATIVAS

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI
HELENA VITALINA SELBACH
CLÁUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN
CYNTIA BAILER
(ORGANIZADORAS)

A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

T664e Tonelli, Juliana Reichert Assunção (org.) et al.

Educação linguística com a infância: perspectivas e práticas colaborativas/
Organizadoras: Juliana Reichert Assunção Tonelli, Helena Vitalina
Selbach, Cláudia Jotto Kawachi Furlan e Cyntia Bailer; Prefácio de Ana
Paula Martinez Duboc.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; quadros; fotografias.

E-book PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-0799-8

1. Educação Infantil. 2. Ensino de Línguas. 3. Formação de Professores.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370

2. Formação de professores. 370.71

3. Linguística. 410

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM A INFÂNCIA PERSPECTIVAS E PRÁTICAS COLABORATIVAS

**JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI
HELENA VITALINA SELBACH
CLÁUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN
CYNTIA BAILER
(ORGANIZADORAS)**

Este livro contou com apoio financeiro da Fundação Araucária e da
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo do Estado
do Paraná (SETI)

Chamada Pública CP 09/2021 – Programa Institucional de Pesquisa Básica e Aplicada,
da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.



Copyright © 2025 – Das organizadoras representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração e Capa: Gatil Comunicação & Marketing

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Comissão Científica do livro:

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas
Universidade Estadual de Goiás

Profa. Dra. Célia Regina Capellini Petreche
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Danielle de Almeida Menezes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Gysele da S. Colombo- Gomes
Universidade do Estado do do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Liliane Salera Malta
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Ma. Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli
St. James' International School

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Stéphanie Soares Girão
Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

PREFÁCIO - PENSAR, CRIAR, SONHAR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA COM A INFÂNCIA: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS 8

Ana Paula Martinez Duboc

Universidade de São Paulo (USP)

APRESENTAÇÃO - VOCÊ TAMBÉM? PESQUISAS QUE PROMOVEM ENCONTROS EM TORNO DE PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS 14

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina/CNPq (UEL)

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Cyntia Bailer

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

CAPÍTULO 1 - PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA COM CRIANÇAS: REFLEXÕES DO VI ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E V SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS 30

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina/CNPq (UEL)

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Giuliana Castro Brossi

Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Inhumas (UEG)

CAPÍTULO 2 - REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS AUTOETNOGRAFIADAS 48

Marianna Cardoso Reis Merlo

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

CAPÍTULO 3 - PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUAS COM CRIANÇAS 66

Estogildo Gledson Batista

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Isadora Teixeira Moraes

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

CAPÍTULO 4 - CONSTRUÇÃO DE CONSIGNAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS 74

Flávia Nepomuceno de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Fernanda Silva Veloso

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

CAPÍTULO 5 - CARTOGRAFIAS DO COTIDIANO DA NOSSA ESCOLA: NOSSOS FAZERESSABERESSENTIRES 93

Palmyra Baroni Nunes

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/

Pontifícia Unidade Católica do Rio de Janeiro

CAPÍTULO 6 - EXPLORANDO AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

À LUZ DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO 115

Elizete de Lourdes Mattos

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Cyntia Bailer

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

CAPÍTULO 7 - IMAGENS QUE FALAM: NARRATIVAS VISUAIS DE DUAS CRIANÇAS SOBRE SER BILÍNGUE NA ESCOLA

PRIVADA 135

Tiller Barbosa

Colégio Regina Pacis

Laine Roberta Stefanelli da Costa

Maple Bear Sinop-MT

CAPÍTULO 8 - RITUAIS E ROTINAS NUMA SALA DE LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 166

Thais Malagoli Braga

Secretaria de Educação de São Paulo

FOREWORD - A REPRESENTATION OF THE AUTHORS' VISIONS OF ENGLISH LANGUAGE, TEACHING, AND RESEARCH WITH CHILDREN 190

Edgar Lucero-Babativa

Universidad de La Salle

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS 203

PREFÁCIO

PENSAR, CRIAR, SONHAR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM A INFÂNCIA: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS

Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo (USP)

“A força do pensamento haverá de criar coisas incríveis, científicas, intuitivas, maravilhosas, profundas, necessárias, movedoras, salvadoras, deslumbrantes ou amigas. Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz uma parte.”
(Valter Hugo Mãe, 2019, p. 31)

Numa manhã fria de julho, acordei cedo e resolvi dedicar-me a este prefácio para o qual tive o privilégio de ter sido convidada. Antes de abrir o computador, tudo o que eu sabia era que encontraria uma coletânea de textos escrita por autoras que ensejam uma educação linguística feita para e com as crianças e que ela fosse, a um só tempo, culturalmente sensível e socialmente justa.

Não tomei a tarefa como algo a ser cumprido porque eu sabia que meus olhos encontrariam cor, movimento, som, justamente porque todos os capítulos partem de territórios escolares, onde pulsa a vida e onde as coisas podem ser belas. Minha intuição estava certa.

De texto em texto, foi me dando vontade de reler um dos mais sensíveis livros que já li. Livro pequenino, mas que fala de coisa grande. Como as crianças. Em *As mais belas coisas do mundo*, Valter Hugo Mãe, traz como narrador-personagem uma criança que, diante da iminência da morte do avô, aprende a existência da ambivalência na vida ao oscilar entre a ausência e presença, o ganho e a perda, o dentro e o fora do abraço de um avô.

A vontade de ler Hugo Mãe junto com minha leitura e meu exercício de prefaciar *Educação Linguística com a Infância: Perspectivas e Práticas Colaborativas* não me parece ser mera casualidade porque, como leitora, sou sujeito-intérprete inserido sócio e culturalmente no mundo, e, ao me encontrar com a palavra do outro, encontro-me enredada em minha própria história, mobilizando experiências, sentimentos, sensações que carrego comigo.

Disso decorre um natural exercício de intertextualidade – porque, como já nos dizia Bakhtin (1997 [1979], p. 331), “Não há textos puros. Nem poderia haver” –, um intertexto que extravasa para além da miope compreensão de texto como estritamente verbal, ao me ver mobilizar as minhas experiências prévias.

Gradualmente, o efeito produzido pela belíssima coletânea organizada pelas queridas Juliana Reichert Assunção Tonelli, Helena Vitalina Selbach, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan e Cyntia Bayler e por tantas experiências sonhadoras retratadas pelas autoras em seus capítulos, extrapolou um exercício predominantemente cognitivo – prefaciar implica ler, pensar, escrever – deslocando-me, naturalmente, para memórias e experiências pessoais que me colocaram e seguem me colocando em contato com crianças como professora formadora de professores de línguas, como mãe, como tia, como filha.

Num momento, meu olhar alterou a rota, despedindo-se temporariamente da tela do computador para mirar a prateleira do escritório em busca de Valter Hugo Mãe, porque eu queria rememorar a perspectiva do menino sobre as mais belas coisas do mundo e queria ressignificar a minha própria leitura literária feita desse livro pela primeira

vez no Natal de 2021, quando minha filha e eu presenteamos meu pai – e avô – com esse livro, lendo-o em voz alta para ele enquanto nossos olhares se deleitavam com o seu primor estético. Então a própria intertextualidade de que já tratou Bakhtin torna-se, ela mesma, coerente com a ideia desse mesmo autor do quanto o enunciado é tributário do sujeito:

A relação com o enunciado do outro não pode ser separada nem da relação com a coisa (que é objeto de uma discussão, de uma concordância, de um encontro), nem da relação com o próprio locutor [...] os valores do enunciado não se determinam por sua relação com a língua (enquanto sistema), mas pelas formas de sua relação com a realidade, com o sujeito falante, com os outros enunciados – com os enunciados alheios – (em particular com aqueles que os colocam como valores da verdade, da beleza etc.) (Bakhtin 1997 [1979], p. 351-352).

A visão de linguagem de Bakhtin, sintetizada na citação acima, recusa a visão racionalista que fundamentou a Linguística estruturalista, e não apenas explica a minha condição de leitora no mundo como também corrobora a própria condição de produção do livro organizado por Tonelli, Selbach, Kawachi-Furlan e Bailer ao costurarem uma beleza de obra a muitas mãos, dando vida a uma práxis fundamentalmente colaborativa porque fruto de investigações advindas do conhecimento local e das experiências situadas. Esse movimento de construção de sentidos rumo à transformação social não é movimento solo, mas advém da colaboração, porque, afinal de contas, como afirma Freire (2001 [1992], p. 126), “O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros”.

Sobre o caráter colaborativo da coletânea, merece destaque o fato dessa colaboração ir além da produção de saberes decorrente de um projeto de pesquisa interinstitucional para, genuinamente, engajar-se com professoras da Educação Básica – aqui, em particular, a Educação Infantil e/ou os anos iniciais do Ensino Fundamental – no desenho de propostas curriculares e recursos didáticos que melhor respondam às diversas realidades sociais. Ou seja, trata-se de uma coletânea que não

apenas discursa sobre a importância da horizontalidade na produção de conhecimento, mas, acima de tudo, performatiza a quebra de hierarquias entre universidade e escola, desbancando a academia de seu lócus de *punto cero* (Castro Gomez, 2007). As ações empreendidas pelas autoras colaboradoras dessa obra me fazem recuperar aquilo que aprendemos com Hugo Mâe, anunciado na epígrafe que inaugura meu prefácio: “Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz uma parte”. Ao fazê-lo, porém, recupero em diálogo com Freire, para quem o pensar certo é sempre um ato dialógico:

Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e *com* os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (Freire, 1996 [2020], p. 49).

Não posso, também, deixar de enaltecer um outro aspecto de *Educação Linguística com a Infância: Perspectivas e Práticas Colaborativas*. Em tempos de dismantling de muitas conquistas do campo da pesquisa educacional, sobretudo no que concerne a profissionalidade docente, registro a importância desse coletivo na reafirmação do papel da professora de línguas como professor intelectual (Kumaravadivelu, 2016).

A esse respeito, Kumaravadivelu (2016) nos convida a interrogar as forças hegemônicas operantes no campo do ensino de línguas estrangeiras como pré-condição para a interrupção de nosso lócus de professores subalternos para a legitimidade de nossa agência. Influenciado pelo conceito de intelectual orgânico em Gramsci, o autor (Kumaravadivelu, 2016, p. 11) parte da importância da coletividade:

The self-marginalizing subalterns can begin to exercise their agency to transform their subordinate status by challenging and changing the ensemble of relations that marginalize them. The solution, however, cannot come from the dominating power; it has to come from the subalterns themselves. It can come, asserts Gramsci, only when the subalterns achieve critical consciousness and the collective will to act.

Nesse sentido, o que Kumaravadevelu (2014) propõe me parece ser justamente aquilo que se evidencia no espírito coletivo do projeto “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” do qual decorre a ideia do livro. Ao mesmo tempo em que a obra denuncia, de modo certo, a inexistência de políticas educacionais e linguísticas que orientem a crescente oferta de línguas estrangeiras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as autoras não cruzam os braços ao contribuir, de modo pioneiro, com a mobilização de conhecimentos e o reconhecimento da capacidade de agenciamento dessas professoras.

O que futuras leitoras encontrarão ao folhear essa coletânea? Certamente encontrarão uma produção científica de qualidade, rigorosa nos termos freirianos, e, a um só tempo, sensível humanizada, inteiriça, porque não é feita de abstrações, mas, sim, daquilo que está presente no pulso da escola: a vida infante e a vida adulta construindo rituais e rotinas, rabiscando imagens, cartografias e desenhos, elaborando consignas de escrita, aprendendo, ensinando e avaliando o tempo todo em um processo diverso, rico e situado que ganha novos contornos para o que se está nomeando aqui “educação linguística com crianças”.

É verdade que tudo isso é experimentado em meio às tensões, ambiguidades, apreciações, mas também dissabores. E como haveria de ser diferente se também aprendemos com Freire (2001, p. 18) que somos “[...] uma inteireza e não uma dicotomia. [...] Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”?

Tal como o menino de *As mais belas coisas do mundo*, que conhece as ambivalências em seu processo de vir a ser no mundo, também vamos vivenciando as ambivalências em nosso processo de vir a ser professora de línguas com crianças, pensando, criando e também sonhando. Com Hugo Mãe iniciei este meu exercício de prefaciá-lo e com ele concluo, parabenizando as organizadoras e colaboradoras e desejando às futuras leitoras novos pensamentos, novas criações e a renovação de sonhos:

Para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe disse que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir (p. 31).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. [S. l.]: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1996].

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001 [1992].

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, 50, n. 1, 66-85, 2016.

MÃE, V. H. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

APRESENTAÇÃO

VOCÊ TAMBÉM? PESQUISAS QUE PROMOVEM ENCONTROS EM TORNO DE PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina/CNPq (UEL)

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Cyntia Bailer

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

*A amizade nasce no momento em que uma pessoa diz para a outra:
“O quê? Você também! Pensei que eu era o único.”
C. S. LEWIS*

A epígrafe que abre esta apresentação nos lembra que atuar na educação linguística em línguas nos anos iniciais requer comprometimento, constante atualização profissional e uma generosa dose de otimismo. Como resultado, temos conhecido pessoas que, diuturnamente, atuam para que estudantes dos anos iniciais – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – usufruam do direito de uma educação em línguas adicionais.

Nesses encontros, e reencontros, vamos descobrindo que não somos os únicos e as únicas a pensar dessa maneira e, assim, temos construído não somente relações profissionais, mas cultivado boas amizades.

Ao passo que redigimos este texto, participamos do 14º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) de 2025, organizado pela Associação de Linguística Aplicada Brasileira (ALAB). Por que importa registrar esta informação?

O presente livro almeja trazer colaborações no âmbito do ensino de inglês nos anos iniciais e reúne trabalhos apresentados em dois eventos acadêmico-científicos: 1) VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças e V Seminário de Avaliação em Línguas Estrangeiras para Crianças e 2) o VI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos (CIELLI). Valendo-nos do CBLA como um exemplo de tantos outros eventos acadêmico-científicos, os dois congressos – EPIC e CIELLI – vêm, nos últimos anos, acolhendo trabalhos circunscritos no campo da educação linguística em línguas *com* crianças, indicando a relevância da temática nos trabalhos brasileiros.

Renata Archanjo (2011, p. 612), ao discutir o lugar de congressos na construção da identidade da linguística aplicada, aponta o próprio CBLA como eventos que são “[...] também vivenciados pelos pesquisadores como possibilidades de expressar, em textos, discursivamente, seus próprios posicionamentos políticos, éticos e valorativos”. Corroborando o posicionamento da pesquisadora, vemos os dois eventos nos quais os trabalhos que deram origem aos textos aqui reunidos foram originariamente apresentados como espaços cruciais para a divulgação e o fortalecimento da área de estudos para a qual temos nos dedicado.

A área de ensino de línguas adicionais para/com crianças tem, portanto, experimentado um crescimento notável, tanto no cenário nacional quanto internacional. A partir das reflexões de Seccato, Tonelli e Selbach (2022), observa-se que a educação de professores e o ensino de línguas adicionais (LA) para/com crianças têm ganhado destaque em importantes eventos de linguística aplicada, bem como em publicações especializadas, conforme apontam Miller *et al.* (2019), Kawachi-Furlan e Lima (2019) e Freitas *et al.* (2020). Este crescimento é evidenciado pelo aumento de estudos de pesquisa em nível de pós-graduação desenvolvidos entre 1987 e 2021, período investigado pelas autoras, demonstrando uma expansão notável e maior atenção ao tema no Brasil. Tal desenvolvimento tem sido impulsionado pela motivação dos próprios

educadores em analisar e repensar suas práticas e contextos por meio de lentes teóricas, revelando uma preocupação genuína com a relação entre pesquisa e prática pedagógica (Seccato; Tonelli; Selbach, 2022).

Os cinco primeiros capítulos do *e-book* reúnem alguns trabalhos compartilhados durante o VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças e o V Seminário de Avaliação em Línguas Estrangeiras para Crianças, dois eventos que abordam, desde 2014 e 2016, respectivamente, trabalhos exclusivos com foco nos anos iniciais de escolarização e que vêm contribuindo para fortalecer o ensino de línguas, em especial a língua inglesa em contexto brasileiro (Tonelli *et al.*, 2023).

Em 2023, o VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças e o V Seminário de Avaliação em Línguas Estrangeiras para Crianças reuniu aproximadamente 300 participantes e contou com palestras, *workshops*, apresentações de trabalhos, painel de teses e dissertações e mesas-redondas. O EPIC, como tem sido carinhosamente denominado, firma presença como um espaço seguro de acolhida e trocas de experiências que inclui mas, indubitavelmente, extrapola o âmbito acadêmico e profissional.

Gimenez (2023, p. 14) ratifica tal aceção quando aponta que “O EPIC evoluiu, tornou-se um espaço fundamental de trocas, aprendizado e reflexões inspiradoras” e Tonelli *et al.* (2023) reafirmam tal posicionamento ao trazerem um panorama dos trabalhos apresentados no referido evento e em que medida os temas abordados sinalizam práticas exploradas majoritariamente em contextos de sala de aula. Ao fazerem isso, as autoras indicam os múltiplos campos de conhecimentos que têm sido foco de interesse na formação docente, nas políticas linguísticas e educacionais no ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização.

Neste sentido, elas se alinham a uma perspectiva muito mais voltada à educação linguística (Cavalcanti, 2013; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Ferraz, 2025, para mencionar alguns) e não mais se concentram no que costumeiramente era encontrado no ‘ensino’ de um código (Tonelli, 2023) já em tenra idade, como discutido por Santos (2009), Garcia (2011) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020), dentre outros.

Estudos mais recentes discutem, por exemplo, o papel das emoções na formação de professores e professoras para atuar no ensino de línguas adicionais com crianças (Albuquerque; Santos, 2022) e sinalizam a relevância de práticas colaborativas para superar, ou amenizar as aflições de uma profissão que ainda carece de mais apoio e reconhecimento por parte da comunidade e, em especial, de quem elabora e implementa políticas educacionais (Rabello, 2018; Malta, 2019; Brossi, 2022; Braga, 2024). É com esse espírito de acolhimento às práticas pedagógicas instauradas em nosso país que damos início à apresentação desta obra.

No Capítulo 1, Juliana Tonelli, Helena Selbach, Cláudia Kawachi-Furlan e Giuliana Castro Brossi compartilham resultados parciais de um projeto de pesquisa que reúne docentes que atuam na educação linguística em língua inglesa com crianças em diferentes regiões do Brasil, demonstrando a força do engajamento coletivo para o avanço da oferta da língua inglesa nos anos iniciais.

Na mesa-redonda que deu o título ao capítulo e foi realizada no sábado, dia 30 de setembro de 2023, o projeto de pesquisa “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” (Tonelli, 2023) foi apresentado e discutido a partir do conceito de praxiologias, entendido como um terreno fértil para pesquisas *com* professoras da escola e que permite repensarmos a relação universidadescola (Tonelli, Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). Naquele momento, foram divulgadas quatro pesquisas de doutorado em desenvolvimento no âmbito do projeto Praxiologias que se configura, dessa maneira, como um projeto guarda-chuva no qual os referidos estudos têm sido realizados¹.

Os trabalhos apresentados e alinhados ao Praxiologias, todos frutos de investigações advindas de contextos de sala de aula, revelam, portanto, um panorama das pesquisas contemporâneas sobre o ‘ensino’ (Tonelli, 2023) de línguas na infância, abordando desde aspectos identitários e formativos de docentes até questões curriculares e materiais didáticos que consideram as especificidades do trabalho com crianças e a importância da agência docente nesse contexto. Sendo assim, o primeiro capítulo da coletânea busca, além de compartilhar informações do projeto em si

1 Pesquisas em desenvolvimento no bojo do Grupo de Pesquisa Felice (CNPq) e orientadas pelas professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Cláudia Jotto Kawachi Furlan, líderes do grupo.

e das teses em desenvolvimento, reafirmar a importância da valorização das ações docentes voltadas à educação linguística em línguas adicionais nos anos iniciais.

Sobre este exercício colaborativo de congregar diferentes olhares sob um mesmo ‘teto’, retomamos o prefácio desta coletânea lindamente tecido por Ana Paula Duboc, quando ela nos diz que

[...] o caráter colaborativo da coletânea, merece destaque o fato dessa colaboração ir além da produção de saberes decorrente de um projeto de pesquisa interinstitucional para, genuinamente, engajar-se com professoras da Educação Básica – aqui, em particular, a Educação Infantil e/ou os anos iniciais do Ensino Fundamental – no desenho de propostas curriculares e recursos didáticos que melhor respondam às diversas realidades sociais.

A beleza da colaboração, marca registrada de todas as edições do EPIC, está igualmente presente no Capítulo 2, de autoria de Marianna Merlo, que recupera questões discutidas por ela na palestra de abertura do EPIC e problematiza, a partir da perspectiva da autoetnografia, possibilidades de reconsiderar o fazer pedagógico que valorize os aprendizes, seus saberes e suas vivências.

Em seu texto, Marianna destaca pontos compartilhados no encontro e textualiza-os apontando possibilidades de repensar o conceito de língua, do que significa ensinar e aprender, de educar e de tantos outros conceitos que influenciam tomadas de decisões dentro e fora da sala de aula. Em um mergulho autoetnográfico, ela nos convida, com base em suas ponderações, a refletir sobre os espaços de formação de professores e professoras de inglês a partir de uma ruptura de posicionamentos que consideram o ser criança como sujeito desprovido de conhecimentos e de experiências vividas.

O capítulo de Merlo nos inspira a continuar defendendo a importância da formação docente para que, como Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) sugerem, possamos ir além dos modelos impostos e das receitas de “sucesso” que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem de línguas na infância. As autoras nos lembram da relevância

de expandirmos o que entendemos por formação de professores e professoras para que sejam concebidos como “processos ininterruptos de formação docente, os quais são pensados coletiva e colaborativamente, com foco no protagonismo da criança e da/do educadora/educador” (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021, p. 247).

No capítulo seguinte, intitulado “Precisamos conversar sobre a avaliação em contexto de línguas com crianças”, Isadora Moraes e Gledson Batista abordam uma temática que, embora venha sendo cada vez mais explorada no Brasil (Barbosa, 2014; Andrade, 2016; Pádua, 2016; Tonelli; Quevedo-Camargo, 2019; Balbino, 2022; Cunha, 2022; Gomes; Tonelli, 2022; Carvalho, 2025), conforme concluído por Bueno e Araújo (2023), ainda carece de investigações que colaborem para que a avaliação no campo de línguas adicionais nos anos iniciais ofereça suporte para quem atua na área. O capítulo, também decorrente de palestra proferida pela autora e pelo autor no VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças e V Seminário de Avaliação em Línguas Estrangeiras para Crianças, propõe abandonar a ênfase em testes formais como centro do processo avaliativo, especialmente com crianças. Isadora e Gledson sugerem o uso de jogos, músicas, vídeos, colagens, autoavaliação, entre outros, como instrumentos válidos na avaliação e afirmam que avaliar bem é também um ato ético, capaz de promover equidade educacional.

Neste sentido, é necessário frisar que Moraes e Batista apontam para o lugar da avaliação para empoderar professores e professoras para que deixem de ser apenas aplicadores de testes e tornem-se mediadores do desenvolvimento infantil também nos momentos de avaliação. Sendo assim, consideramos que as ideias apresentadas podem contribuir para que a avaliação no contexto em tela possa colaborar para a redução das desigualdades escolares ao adaptar a avaliação à diversidade de perfis infantis.

Além disso, partindo das reflexões propostas, a avaliação, conforme podemos conferir no capítulo, pode estimular a autonomia e a consciência crítica das crianças sobre sua própria aprendizagem, por meio da autoavaliação e de outras tarefas significativas. Portanto, a partir desta importante contribuição, é possível considerar caminhos para, por exemplo, futuras investigações sobre práticas avaliativas interseccionais,

que considerem gênero, classe e raça na construção de tarefas avaliativas justas; desenvolvimento de materiais didáticos e formativos voltados ao letramento em avaliação de professores de línguas para a infância e a avaliação do impacto de instrumentos alternativos (Pádua, 2016; Balbino; Tonelli, 2021; Bueno; Araújo, 2023) como jogos, autoavaliação, projetos na motivação e desempenho linguístico das crianças.

Relacionando esse capítulo com o posterior, na posição de organizadoras desta coletânea, vemos aproximações no que diz respeito à avaliação e consignas, foco do Capítulo 4, conforme discutido por Gomes e Tonelli (2022), Balbino (2022) e Balbino e Tonelli (2022).

Em “Construção de consignas no ensino de inglês para crianças”, Flávia Nepomuceno de Oliveira e Fernanda Silva Veloso apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou o ensino-aprendizagem de inglês com crianças do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública de Curitiba, no âmbito do programa de extensão *Curitibinhas Políglotas*. As autoras discutem o sentido do termo ‘consigna’ em diferentes campos do conhecimento e destacam que os entendimentos acerca desse conceito envolvem desde uma ordem, ou seja, um comando específico, até a possibilidade de organização da criatividade. O foco do estudo, conduzido por Oliveira e Veloso, incidiu na análise de consignas, tendo em vista suas relações com os processos cognitivos dos estudantes e com os objetivos educacionais propostos. As autoras destacam o potencial das consignas quando há objetivos de aprendizagem explícitos, mas reconhecem que, isoladamente, estas não garantem a aprendizagem. Destacamos, neste texto de apresentação, que as reflexões feitas por Flávia e Fernanda, com relação à importância de metodologias, indicam seu potencial para promover o pensamento crítico das crianças, em detrimento às práticas centradas apenas na repetição e memorização.

Embora a pesquisa não se concentre na educação infantil, pelo fato de a presente coletânea estar voltada aos anos iniciais de escolarização, consideramos plausível retomar o exposto por Santos (2018, p. 7) que, ao discutir currículo nessa etapa de escolarização nos adverte sobre o fato de que é preciso superar a ideia de que “[...] as crianças são seres sociais inertes dentro do processo de socialização”. Para além, o educador, pautado em Sarmiento (2005) e Corsaro (2009), é assertivo ao dizer que

[...] meninos e meninas são concebidos/as como sujeitos engajados/as na complexidade da dinâmica social e que possuem modos peculiares de produção de sentido sobre a realidade circundante, que, na atualidade, se convencionou conceber como culturas da infância ou cultura de pares.

É justamente esta visão imbricada de posicionamentos, conhecimentos e sentimentos que, no Capítulo 5, “Cartografias do cotidiano da nossa escola: nossos *fazeressaberessentires*”, Palmyra Baroni Nunes apresenta o percurso de sua pesquisa de doutorado desenvolvida por uma professora-pesquisadora no contexto de uma escola pública municipal periférica do Rio de Janeiro. A investigação tem como foco os *fazeressaberessentires* coconstruídos por estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental e pela própria docente durante as aulas de inglês, realizadas em uma sala de aula criada a partir de uma iniciativa da pesquisadora. Importante destacar que a sala de inglês se tornou um espaço de pertencimento e de criação coletiva, onde as aulas passaram a ser coconstruídas *com* os estudantes, com base na escuta atenta, no diálogo e na valorização da autonomia dos participantes. Conforme explica a autora, trata-se de uma pesquisa qualitativa e cartográfica, de cunho autoetnográfica, fundamentada na Prática Exploratória (*Practitioner Research*) e na Pesquisa do Praticante (*Practitioner Research*), em que Palmyra nos apresenta um olhar sensível e comprometido com as vivências do cotidiano escolar, reconhecendo-as como fonte legítima de conhecimento e transformação. Além disso, a autora reforça a relevância do ensino de inglês na escola pública, refletindo acerca do papel de professores e professoras, alunos e alunas como intelectuais transformadores, capazes de construir conhecimento a partir das experiências do cotidiano.

Nunes nos apresenta com uma pesquisa sólida, a qual ratifica estudos importantes na área, que defendem que a escola pública brasileira tem potencial para oferecer um ensino de qualidade, incluindo o de línguas nos anos iniciais. Isso nos leva ao exposto em Lima e Neto (2019) que relatam a inclusão da disciplina língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Rio Claro (SP) ratificando,

portanto, não apenas a crescente inserção da língua nas redes públicas brasileiras, mas principalmente, o impacto de tais iniciativas – ainda que isoladas – na formação de professores.

Os capítulos até aqui apresentados se alinham em relação às vivências relatadas pelas autoras, cada qual a partir de suas perspectivas singulares e nas múltiplas demandas que emergem das realidades das salas de aulas onde a língua inglesa tem sido objeto de ensino nos anos iniciais, independentemente do modelo educacional adotado. Diante de tal cenário, consideramos possível reafirmar a importância de eventos acadêmicos-científicos passarem a acolher, cada vez mais, trabalhos voltados às possibilidades de inserção de línguas nos anos iniciais.

Isso posto, passamos a introduzir os próximos três capítulos que constituem este *e-book*, os quais são frutos de apresentações feitas no Simpósio temático “Práticas plurilíngues na educação infantil: (re)discutindo ensino, formação docente e políticas (não) vigentes”, coordenado pelas organizadoras deste livro no VI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos (CIELLI) que ocorre na Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no estado do Paraná.

Ao propormos um simpósio com a referida temática, objetivamos continuar a projetar pesquisas sobre a educação em línguas adicionais bem como a reunir pessoas que não apenas se interessam pelo assunto, mas acreditam em seu valor, em um espaço de trocas e aprendizagens mútuas em um colóquio que congrega atividades voltadas aos estudos linguísticos e, portanto, deve incluir também o escopo das pesquisas no campo das infâncias (Sarmiento, 2005; Friedmann, 2013).

Dando continuidade a este texto de apresentação, seguimos para o sexto capítulo, de autoria de Elizete de Lourdes Mattos e Cyntia Bailer, “Explorando as habilidades socioemocionais na educação infantil: o papel da literatura na promoção da empatia, resolução de problemas e autoconhecimento”, em que são relatadas práticas pedagógicas ministradas em uma escola bilíngue de Blumenau (SC), da rede privada, com foco, principalmente, no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de crianças com idade entre cinco e seis anos. As práticas surgiram a partir das provocações da disciplina de neurociência na educação

do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e se baseiam no princípio destacado por Amaral e Guerra (2022) que enfatizam o papel essencial das emoções na aprendizagem. Com base no livro *O Monstro das Cores* (Llenas, 2012), as autoras discutem o papel da literatura infantil para ampliar vocabulário, desenvolver habilidades sociais e estimular a imaginação, resultando em maior compreensão de suas próprias emoções e, por conseguinte, contribuir para desenvolver habilidades socioemocionais.

Tiller Barbosa e Laíne Roberta Stefanelli da Costa analisam no capítulo seguinte, intitulado “Imagens que falam: narrativas visuais de duas crianças sobre ser bilíngue na escola privada”, a construção de sentidos sobre o ‘ser bilíngue’ a partir das experiências de crianças inseridas em um programa bilíngue de uma escola privada em Sinop (MT). A pesquisa realizada é de base qualitativa e utiliza a narrativa visual e entrevistas como instrumentos para acessar as percepções, os afetos e as identidades linguísticas de dois estudantes do quarto ano do ensino fundamental em transição entre o ensino regular de língua inglesa e o programa bilíngue. O autor e a autora analisam desenhos dos participantes e ponderam que essas imagens não são apenas representações, mas manifestações simbólicas que revelam afetos, identidades e relações de poder. A importância da contribuição do estudo está justamente no fato de que este reforça a necessidade de mais pesquisas e discussões sobre o que tem sido considerado ensino bilíngue no Brasil, especialmente fora dos grandes centros urbanos, para que seja possível pensarmos menos em modelos e mais em possibilidades críticas, contextualizadas, e que não se assuma o bilinguismo como apenas o binômio português-inglês.

Para fechar a obra, no capítulo intitulado “Rituais e rotinas numa sala de língua adicional na educação infantil”, Thaís Malagoli Braga aborda as contribuições da rotina com turmas da educação infantil a partir de sua experiência como professora de inglês na rede pública de Jundiaí (SP) e de dados oriundos da sua pesquisa de mestrado. Para a autora, a rotina não deve ser vista como uma simples repetição mecânica, mas como uma proposta de organização simbólica e política do cotidiano escolar, que pode abrir brechas para a expressão autoral e crítica das crianças. Thaís nos lembra que ainda existem lacunas teóricas sobre o papel

das rotinas e rituais na educação infantil, o que torna o debate ainda mais relevante no contexto da formação e prática docente. Por meio da discussão de trechos e exemplos da participante do estudo, e de sua própria experiência, ela chama a atenção para não transformarmos rotinas e rituais em um conjunto de ações vazias, que não fazem sentido para professoras e crianças. A autora nos convida a pensar em rotinas e rituais que sejam construídos coletivamente, com flexibilidade e escuta sensível, respeitando o tempo, os ritmos e as subjetividades das crianças, enfatizando a importância de uma educação linguística dialógica e afetiva.

Organizar um livro cujos capítulos não apenas dialogam entre si, mas, em especial, ratificam o exponencial crescimento de pesquisas de excelente qualidade no campo do ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização em si é uma tarefa extremamente gratificante. Para além disso, contamos com pessoas comprometidas com a educação nos anos iniciais que nos encham de gratidão e fortalecem nosso pensamento sobre a importância de seguir trabalhando pela educação de professores e professoras.

Por isso, o objetivo desta introdução foi o de ir além da apresentação dos temas explorados pelos e pelas colegas que generosamente se dispuseram a contribuir com este *e-book*. Nosso intuito foi oferecer um panorama dos capítulos que compõem a obra, bem como valorizar os trabalhos que a precederam, os quais, indubitavelmente, contribuíram para que pudéssemos testemunhar o amadurecimento das práticas didático-pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito da educação linguística em línguas com crianças.

Desejamos que a leitura deste livro inspire práticas, impulsione reflexões e promova outros encontros, reencontros e continue a promover relações profissionais e afetivas.

Julho, 2025.
Juliana, Helena, Cláudia e Cyntia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. F.; SANTOS, L. I. S. Emoções na formação de docentes de línguas adicionais para crianças. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS**, v. 26, n. 51, p. 185-209, 3 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14695>. Acesso em: 20 ago. 2025.

AMARAL, A. L. N. do; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. (Neuroscience and Education: looking out for the future of learning). Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2022/10/neurociencia-e-educacao-olhando-para-o-futuro-da-aprendizagem/#neurociencia-e-educacao-olhando-para-o-futuro-da-aprendizagem>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças**: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída pelo CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA), Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300002>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. A avaliação por pares com crianças aprendizes de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. AG3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v20i2.38980>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BALBINO, T. R. T. **Going the extra mile: um guia de autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. **Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças**: um guia teórico-prático para professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 54p.

BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. **REVELLI**, v. 12, p. 1-19, 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10234> Acesso em: 24 jul. 2025.

BRAGA, T. M. **Mientras**: conhecimentos e experiências de uma professora de inglês no entre-espço da educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. DOI:10.11606/D.48.2024.tde-12082024-144431. Acesso em: 25 jul. 2025.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BUENO, B. A. G.; ARAÚJO, F. J. Avaliação para a aprendizagem de línguas adicionais na infância: dizeres necessários para a docência. In: TONELLI, J. R. A. *et al.* (org.). **Panorama da Educação Linguística na Infância**: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CARVALHO, L. S. **Avaliação em contexto bilíngue**: a prática docente com crianças de 5 anos de idade. 2025. 59 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

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

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (ed.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CUNHA, L. S. da. **A observação como instrumento de avaliação do progresso de crianças de seis anos aprendendo inglês**: uma proposta de ação. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília,

Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44960>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DUBOC, A. P. **Pensar, criar, sonhar uma educação linguística com a infância:** com a palavra, as crianças e suas professoras (Prefácio).

FERRAZ, D. Língua-linguagem, educação e educação linguística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 1- 27, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/60044>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FREITAS, C. C.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância. **Via Litterae**, v. 12, n. 2, p. 134-137, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11622>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 1, p. 199-218.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: TONELLI, J. R. A.; FURLAN-KAWACHI, C. J.; BROSSI, G. C.; MAGIOLO, G. M. (org.) **Panorama da Educação Linguística na Infância:** possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para Crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 10-13.

GOMES, E. S.; TONELLI, J. R. A. Guia de avaliação para a aprendizagem de Inglês por crianças: elaboração e instrumentos de avaliação. **Revista Papéis**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 210-232, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/18729>. Acesso em: 24 jul. 2025.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; LIMA, A. P. Dossiê: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças: revisitando e reconstruindo práxis educacionais. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 9-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/1119>. Acesso em: 24 jul. 2025.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117553>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensinoaprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, p. 7-20, jul./dez. 2020.

LIMA, A. P.; NETO, S. S. A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 130-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27929>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LLENAS, A. **El monstruo de colores**. Barcelona: Flamboyant, 2012.

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

MILLER, I.; CUNHA, M. I. A.; BEZERRA, I. C. R. M.; NÓBREGA, A. N.; EWALD, C. X.; BRAGA, W. G. Teaching English to young learners: some reflective voices from Latin America. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. New York: Routledge, 2019. p. 508-522.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RABELLO, L. R. G. O professor de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: perfil, percepções e práticas. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 59, p. 623-642, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n59.p623-642>. Acesso em:

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, S. V. S. dos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SECCATO, M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2051>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Tempos inéditos na formação de educadores e educadoras de línguas na infância: e quando foi que os tempos foram diferentes? In: EGIDO, A.; BROSSI, G.; SILVA, V.; ROSA-DA-SILVA, V. (org.). **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**. Goiânia: Editora Scotti, 2021. p. 235-250.

TONELLI, J. R. A. et al. (org.). **Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 583-607, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/5134/4157>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. **Universidadescola na formação de professoras/es de línguas**. No prelo. S. l., v. 25, n. 3, e49873, 2025.

CAPÍTULO 1

PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS: REFLEXÕES DO VI ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E V SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina/CNPq (UEL)

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Pelotas (UFPe)

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Giuliana Castro Brossi

Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Inhumas (UEG)

INTRODUÇÃO

O ano de 2023 foi marcado por importantes eventos no campo da linguística aplicada e do ensino de línguas no Brasil, dentre os quais destacamos o VI Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC) e o VI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI) promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Este capítulo enfoca a mesa-redonda que ocorreu durante o VI EPIC, intitulada “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) *com* crianças”, e contou com a participação das autoras deste trabalho¹.

O EPIC é um evento direcionado a um público diversificado, incluindo professores/as em serviço, graduandos/as de licenciaturas, pesquisadores/as e formadores/as de professores/as interessados/as no ensino de línguas adicionais *com* crianças (Malta, 2019) ou, como temos preferido entender, educação linguística *com* elas (Tonelli, 2023). Seu objetivo principal, desde sua concepção em 2013, é fomentar a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre profissionais e pesquisadoras² da área, com foco específico no ensino de línguas adicionais no primeiro ciclo da educação básica (EB). Além disso, o EPIC teve como meta articular atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino de atender a algumas demandas contemporâneas desse contexto educacional.

Conforme discutido por pesquisadores da área, a inserção de línguas adicionais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tem ocasionado diferentes desdobramentos (Chaguri; Tonelli, 2019; Fritzen; Nazaro, 2018; Galvão, 2022; Merlo, 2022; Santos, Tonelli, 2021, Zanotelli, 2023). Dentre eles, estão a) questões que envolvem a inexistência de políticas educacionais e linguísticas que orientem tal oferta; b) formação docente para atuar neste contexto, c) elaboração e adaptação de materiais didáticos e; d) modos de avaliar a aprendizagem.

Desta feita, o EPIC, como relatado em Tonelli *et al.* (2023), nasceu na UEL, da disposição e do desejo de reunir em um único evento todas as pessoas que atuam, desejam atuar ou se interessam pelas questões que envolvem educação linguística com crianças.

Em 2023, em sua sexta edição, o evento reuniu aproximadamente 300 participantes e contou com palestras, *workshops*, apresentações

1 Além das quatro autoras, participou também da mesa a Profa. Ma. Gabrielli Magiolo, que relatou as potencialidades do projeto sob a perspectiva de quem está realizando pesquisa de doutoramento no escopo do Praxiologias. A primeira autora, Juliana Tonelli, agradece ao CNPq pela possibilidade de desenvolver o estudo por meio da bolsa de produtividade em pesquisa (2023-2026).

2 Neste capítulo, usamos o feminino porque, de acordo com estudos realizados e outros em desenvolvimento na área, a maioria das pessoas que atua na educação linguística em inglês nos anos iniciais se identifica como sendo do gênero feminino.

de trabalhos, painel de teses e dissertações e a mesa-redonda aqui relatada. Na mesa-redonda que deu origem ao presente capítulo, realizada no sábado, dia 30 de setembro de 2023, o projeto de pesquisa “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças³” (Tonelli, 2023) foi apresentado e discutido a partir do conceito de praxiologias, entendido como um terreno fértil para pesquisas *com* professoras da escola e que permite repensarmos a relação universidadescola (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025). Foi exposto o andamento de quatro pesquisas de doutorado em desenvolvimento no âmbito do projeto Praxiologias que se configura como um projeto guarda-chuva no qual estudos têm sido desenvolvidos⁴.

Todos os trabalhos relatados na mesa em questão são fruto de investigações advindas de contextos de sala de aula e revelam um panorama significativo das pesquisas contemporâneas sobre o ensino de línguas na infância, abordando desde aspectos identitários e formativos dos docentes até questões curriculares, materiais didáticos que consideram as especificidades do trabalho com crianças e a importância da agência docente e discente nesse contexto.

Comum às pesquisas em andamento está o enquadramento no âmbito das investigações e das posições políticas dos autores como linguistas aplicados (Moita Lopes, 2006) e a preocupação em impactar positivamente não apenas a área, mas, especialmente, o grupo de professoras participantes da pesquisa (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025).

Compreendemos que esta é uma das principais razões de existência da linguística aplicada, área onde este estudo se insere, que se propõe crítica, transdisciplinar, transgressiva, afetiva e relevante (Pennycook, 1998; Moita Lopes, 2006; Rocha; Daher, 2015; Rajagopalan, 2019, 2021).

3 Projeto cadastrado na Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da Universidade de Londrina sob número 13244 e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CAAE 58932722.4.0000.523. O projeto foi contemplado na Chamada Pública CP 09/2021 – Programa Institucional de Pesquisa Básica e Aplicada, da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

4 Pesquisas em desenvolvimento no bojo do Grupo de Pesquisa Felice (CNPq) e orientadas pelas professoras Juliana Tonelli e Claudia Kawachi-Furlan, líderes do grupo.

Além desta introdução, este capítulo é composto por mais três sessões, nas quais descrevemos o projeto Praxiologias e seus objetivos, e refletimos sobre o conceito de praxiologias, além de discutir as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no escopo do projeto. Finalizamos este texto com algumas considerações que enfatizam a relevância dessa temática.

O PROJETO DE PESQUISA PRAXIOLOGIAS

O projeto “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) *com* crianças” foi idealizado a partir do contato com diversos contextos públicos⁵ onde o ensino de inglês já acontece e deles nos aproximamos por diferentes razões, dentre as quais destacamos, em especial, os esforços empreendidos em estarmos conectadas com docentes e gestores atuantes em municípios com que mantemos diálogo. De modo mais específico, essa conexão e diálogo foram estabelecidos por meio de professoras que, por sentirem necessidade de realizar investigações sobre seus contextos de atuação com crianças, passaram a integrar o grupo de pesquisadoras. Nessa direção, o projeto Praxiologias, como carinhosamente o temos nominado, tem como objetivo principal identificar expectativas e necessidades de docentes que atuam no ensino de línguas adicionais nas redes públicas municipais de ensino do Paraná e demais estados participantes: Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, dentre outros. Este objetivo maior, por sua vez, se desdobra em três objetivos específicos:

- desenvolver, colaborativamente, recursos apontados pelas docentes como necessários para o ensino de línguas com crianças;
- criar espaços formativos a partir do contexto escolar para que (re)conheçamos as praxiologias das docentes que integram comunidades de aprendizagem;
- articular os saberes de diversas realidades do ensino público, visando o compartilhamento de metodologias, a ressignificação

5 Ao nos referirmos a contextos públicos onde a língua inglesa é ofertada, falamos especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, para os anos finais e ensino médio, esta é normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

de currículos e a divulgação de praxiologias para a educação linguística na infância.

Imagem 1 – Mesa redonda no VI EPIC



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A partir desses objetivos, o Praxiologias foi idealizado com vistas a alcançar resultados que envolvem:

1. contribuir para a reflexão e transformação das práxis das professoras em formação para a educação linguística com crianças;
2. colaborar para a ressignificação do *status* da atividade docente nas escolas públicas;
3. construir praxiologias colaborativas que orientem as atividades docentes;
4. fortalecer a área de pesquisa relacionada à formação docente e à educação linguística na infância;
5. oportunizar a aprendizagem formal de línguas desde a infância, ampliando o repertório linguístico e cultural de estudantes de escolas municipais localizadas nos municípios participantes.

Embora os resquícios da escola moderna resultem em hierarquização dos conhecimentos, separando docentes que atuam na educação básica das que atuam no ensino superior, consideramos que todas nós, participantes do projeto, somos docentes em formação. O conceito de praxiologias, do nosso modo de ver, está imbuído de uma visão que não considera as práticas educativas como um saber estático. Nesta perspectiva, enquanto coordenadoras do projeto e responsáveis por ele, nos vemos também como aprendizes, o que justifica o termo “praxiologias colaborativas” em seu título.

Compreendemos que o conhecimento é coconstruído nas relações humanas que ousam (re)conhecer seus limites e se abrem a novos saberes diante das inúmeras situações às quais somos expostas em nossas práticas cotidianas. Neste sentido, remetemo-nos a Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2013), na qual o educador afirma que a verdadeira libertação implica reflexão e ação dos homens para transformar o mundo. Para Freire, sem práxis “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2013, p. 52).

Alinhamo-nos ainda à perspectiva de Ninin (2013) e Magalhães (2014), *apud* Ninin e Magalhães (2017) que advogam que o processo colaborativo requer estabelecer um ambiente de confiança mútua e comprometimento entre os participantes. Isso se manifesta por meio da construção de relações interdependentes, por meio delas há espaço para diferentes perspectivas e formas de pensamento. A colaboração se estrutura em contextos dialógicos que permitem a livre expressão, o questionamento e o aprofundamento das discussões. As autoras destacam que este ambiente deve propiciar a todos os envolvidos oportunidades de contribuir com suas experiências, teorias e propostas, relacionando aspectos práticos e teóricos de forma indissociável. Por meio desta colaboração, os participantes podem construir novos significados que seriam inatingíveis sem o suporte coletivo.

Ao propormos a mesa-redonda para compartilhar o projeto de pesquisa homônimo, consideramos essencial que os participantes do EPIC pudessem refletir sobre um problema central: a ausência de políticas educacionais e linguísticas específicas para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa lacuna apresenta um duplo desafio. Por um lado, ela se configura como um obstáculo que limita o desenvolvimento da área e, por outro, pode levar ao não reconhecimento do valioso trabalho que já vem sendo desenvolvido por docentes em diversas cidades brasileiras, que diariamente se dedicam a essa prática educativa, conforme discutem Toneli (2024) e Tonelli, Egido e Magiolo (2024).

Da noção de práxis, vemos as praxiologias como algo mais dinâmico porque as compreendemos como ações mais humanizadas e intencionais e, portanto, acolhem as práxis desde o ponto de vista ontológico. Já as praxiologias colaborativas, do nosso modo de ver, possibilitam enxergar um coletivo de atividades que só se concretizam na colaboração de quem faz, mas que, muitas vezes, não se sente seguro quanto às decisões tomadas e se pergunta se está no caminho correto.

Tal cenário importa para a discussão a que nos propomos naquela ocasião e neste texto porque, em nossa experiência, é isto que acontece no campo da educação linguística *com* crianças. Pelo fato de não termos políticas que orientem essas práticas, mas as atividades em si já ocorrem, a colaboração passa a ser fundamental.

Na próxima seção, discutiremos as praxiologias mais aprofundadamente e os motivos pelos quais elas têm sido um campo frutífero para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da temática em tela.

PRAXIOLOGIAS COMO UM TERRENO FÉRTIL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção nos deteremos a apresentar o conceito de praxiologias, e também a forma como sua concepção tem orientado nossas ações. Conforme pontuado em Tonelli (2025), consideramos praxiologias a partir dos estudos de Bourdieu (1994) e Freire (2019), tendo como ponto de partida o fato de que a

[...] ênfase está nos conhecimentos não mais dicotomizados advindos das próprias práticas, mas sim como forma de teorizar ações já realizadas. Desse modo, pode-se dizer que a formação docente para atuar no ensino de inglês nos anos iniciais é, por natureza, praxiológica, dada a singularidade de tal profissão (Tonelli, 2025, p. 15).

Nesse terreno, investigações sobre o principal impulso das pesquisadoras-docentes que atuam com crianças, como as realizadas por Tonelli, Selbach e Seccato (2022), indicam que a busca por qualificação profissional – ingresso na pós-graduação, em especial, no mestrado – emerge da busca por uma prática teoricamente fundamentada, visto que a maioria expressiva das participantes se dedicou a examinar suas próprias experiências em sala de aula. A motivação central dessas profissionais, portanto, manifestou-se em um movimento dialético: a necessidade de ressignificar sua prática por meio de fundamentos teóricos e, simultaneamente, compreender esses referenciais teóricos pelas suas experiências concretas de ensino, configurando assim vivências de práxis educacionais.

Essa indissociabilidade entre teoria e prática evidenciou-se nos depoimentos de professoras, coordenadoras e supervisoras, especialmente no contexto do ensino de inglês para e com crianças, revelando aspectos como ansiedades, necessidades, desafios e as complexas relações entre vida pessoal, profissional e acadêmica. A preocupação constante em estabelecer conexões entre pesquisas e práticas docente demonstra, em nossa perspectiva, o compromisso dessas profissionais com atuação teoricamente embasada, ainda que a maioria das pesquisadoras que avançaram para programas de doutorado tenha optado por explorar diferentes áreas de estudo, conforme apontam Tonelli, Selbach e Seccato (2022).

Assim, como pontuado por Tonelli, Selbach e Seccato (2022), as professoras participantes do projeto Praxiologias destacam a importância dos encontros como um local para compartilhamento de experiências e para estudo das intencionalidades que movimentam e embasam essas experiências. Portanto, o conceito de praxiologias defendido neste

texto está em consonância com a proposta de Freitas e Avelar (2021). Nas palavras das autoras,

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Freitas; Avelar, 2021, p. 93).

Ao falarmos em praxiologias, buscamos contribuir para o rompimento com práticas cristalizadas e acríticas as quais, muitas vezes, refletem padrões eurocêntricos e/ou norte-americanos, seguindo o que foi (e ainda é) prescrito pela indústria do ensino de línguas, como criticado por Siqueira (2022). Portanto, discutir praxiologias na educação linguística *com* crianças envolve também pensar as realidades locais e as escolhas docentes que refletem e atendem esses contextos, além de valorizar os conhecimentos localmente construídos (Tonelli; Egido; Magiolo, 2024).

Do nosso ponto de vista, esse olhar local(izado) é essencial às propostas de educação linguística que defendemos. Afinal, se o processo educacional em línguas se dá *com* as crianças e não apenas *para* elas, parece-nos incoerente pensar em modelos ou métodos para ‘ensinar crianças’, conforme discutido em Tonelli (2023). Desta feita, consideramos que podemos, sim, pensar em pontos de partida e procedimentos que fazem parte das práxis docentes, uma vez que, diante de suas concepções de língua, de educação e de criança, a professora poderá planejar suas aulas, desenvolver e/ou adaptar seus materiais, bem como elaborar seus procedimentos de avaliação.

Afinal, como nos ensina Antonieta Celani (2016, p. 548-549),

É a minha sala, aquela que me dá tanta preocupação, e que deve ser levada em conta para se ver se a teoria vai ajudar ou não. E é bem possível que a teoria não ajude, porque há outros problemas, na minha sala de aula, que nada têm a ver com a relação teoria e prática (Celani, 2016, p. 548-549).

Inspiradas por Celani (2016), compreendemos que, por meio do projeto Praxiologias, foi possível conhecer diversas propostas de educação linguística que respeitam e valorizam as crianças e as nossas salas de aula. Apesar do impacto da falta de diretrizes para o ensino de inglês nos anos iniciais, como pontuado por Bortolotti e Krause-Lemke (2022), há muito vem sendo feito por professoras que ainda acreditam no papel da educação linguística. Vale ressaltar, contudo, que não temos a intenção de romantizar esse cenário (Tonelli; Selbach; Seccato, 2022). Pelo contrário, nosso intuito, ao destacar as praxiologias discutidas compartilhadas por participantes de vários estados brasileiros no âmbito do projeto, é salientar a importância dessa rede, que valoriza a coletividade e defende os direitos das crianças, como proposto por Brossi (2022). Além disso, objetivamos problematizar a urgência – ou não – de políticas públicas que regulamentem ou oficializem a inserção de línguas nos anos iniciais sob o risco de que as praxiologias sejam apagadas ou inviabilizadas Egido; Tonelli (2025).

AÇÕES DE PESQUISA

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto investigam, em uma perspectiva mais ampla, as relações entre praxiologias, colaboração e agência. Esse último tema foi bastante discutido pelas participantes na medida em que, ao ponderarem sobre suas praxiologias, refletiram sobre os desafios vivenciados para exercerem suas agências. Diante da necessidade de conversarmos mais sobre esse conceito, convidamos uma especialista no assunto, a Profa. Dra. Denise Silva Paes Landim, docente na Universidade Federal da Bahia, para dialogar conosco em um dos encontros do projeto.

Assim, aprendemos com a professora que a agência docente “articula a esfera individual dos sujeitos e sua capacidade de transformação das experiências vividas aos fatores condicionantes presentes na estrutura social” (Landim, 2021, p. 115). Esse conceito foi essencial para revisitarmos as praxiologias compartilhadas por meio do projeto, uma vez que não se trata de responsabilizar o/a professor/a, mas estabelecer relações

entre suas ações, seu contexto e o cenário educacional vigente. Além disso, se defendemos que propostas de educação linguística *com* crianças precisam estar pautadas em uma visão de língua como prática social e em uma formação/um currículo transdisciplinar⁶, consideramos que a agência docente precisa ser pensada seguindo essa perspectiva. Mais uma vez, inspiramo-nos em Landim para conceituar a natureza da agência, que, segundo ela, é “transdisciplinar e relacional, sempre vinculada a algo, condizente portanto com uma visão situada de língua e discurso nas quais se inserem relações sociais, institucionais, culturais e políticas” (Landim, 2021, p. 115).

Foi a partir das discussões sobre essa temática nesse e em outros encontros do projeto que a doutoranda Ana Sara Manhabusque Galvão iniciou o desenvolvimento de seu estudo, que focaliza a agência docente na educação linguística *com* crianças, analisando como as professoras de inglês desenvolvem sua prática e constituem suas subjetividades no processo de se tornarem professoras de crianças. Esse trabalho dialoga com a investigação de Kely Cristina Silva, também desenvolvida no contexto do projeto Praxiologias, que estuda a construção identitária de professores e professoras de inglês que atuam com a infância, buscando identificar e reconhecer suas histórias e trajetórias formativas.

Outra pesquisa de doutorado que também versa sobre agência docente é a desenvolvida por Juliano Brambilla Neri. O contexto do estudo é a Secretaria Municipal de Educação de Palmital (SP), cujo objetivo é analisar a agência docente em relação ao livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental I. Seu trabalho examina em que medida a agência de docentes na produção, adaptação e eventual não utilização do material didático pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem na rede pública municipal.

6 É importante mencionar que o Documento Base para elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa destaca a relevância da transdisciplinaridade: “Premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania – compreendendo a educação linguística como um processo de construção de conhecimento transdisciplinar e pluricultural, o currículo pode ser pensado como eixo que perpassa as demais disciplinas, envolvendo a criança no processo de conscientização de si como parte de uma cidadania em que a vida seja valorizada em todas as suas formas, no exercício de repensar a convivência entre todos os seres, humanos ou não” (Tonelli *et al.*, 2022, p. 27).

Gabrielli Martins Magiolo, por sua vez, apresentou, durante a mesa no EPIC, seu estudo em desenvolvimento junto à Secretaria Municipal de Educação de Rolândia (PR), que examina a incorporação das múltiplas vozes da comunidade escolar na (re)construção e readequação (Finnanger; Prøitz, 2024) do currículo para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua pesquisa destaca-se por incluir a voz do aluno-criança nesse processo, articulando iniciativas locais e globais na (re) construção curricular.

Ressaltamos que os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto Praxiologias, ou a partir das redes construídas por meio dele, estão em consonância com a proposta do próprio projeto, que é a da pesquisa crítica de colaboração. Pautando-nos em Magalhães (2012), julgamos que os trabalhos em desenvolvimento no âmbito do projeto e, evidentemente, o projeto em si, possibilitam oportunidades para reconsiderarmos nossas praxiologias, pois, como sugerido pela autora, temos a intenção de “ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias” (p. 16).

Percebemos, assim, que as quatro teses em andamento valorizam as praxiologias que já acontecem na educação linguística em inglês *com* crianças, de modo especial no contexto de ensino público e enaltecem as vozes de quem possibilita que essa educação linguística aconteça. Novamente, ecoamos Magalhães para salientar a importância das pesquisas críticas colaborativas, cujo objetivo é

[...] produzir atividades coletivas, para a compreensão das escolhas que apoiam as práticas diárias reais dos contextos de ação em foco e de seu papel para aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos, em relação às necessidades colocadas como centrais pela comunidade escolar (Magalhães, 2012, p. 20).

Consideramos, portanto, que além de promover debates sobre as ‘práticas diárias reais’, o projeto Praxiologias se tornou um terreno fértil para a realização de pesquisas de pós-graduação que salientam a urgência de olharmos para as comunidades escolares e suas necessidades, pensando em ações coletivas e colaborativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste trabalho, originadas da mesa-redonda sobre o projeto “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” (Tonelli, 2023), evidenciam a riqueza e a complexidade das pesquisas desenvolvidas neste campo. Ao apresentarmos o projeto e seus desdobramentos, documentamos as ações realizadas e, principalmente, proporcionar uma reflexão crítica sobre o conceito de praxiologias e sua materialização em pesquisas colaborativas no contexto do ensino de línguas *com* crianças.

A valorização das praxiologias das participantes revelou-se como um elemento central deste trabalho, com destaque para a importância do conhecimento local e das experiências situadas. Este reconhecimento alinha-se com a perspectiva freireana que concebe o ensino para além de suas dimensões burocráticas, enfatizando-o como um espaço de construção e reconstrução de caminhos pedagógicos pautados pela sensibilidade, criatividade, curiosidade e afetividade. Os desafios enfrentados pelos participantes transformaram-se em oportunidades de crescimento coletivo e desenvolvimento profissional.

Um dos resultados mais significativos deste processo foi a ressignificação da relação universidadescola (Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025), superando dicotomias tradicionalmente estabelecidas entre estes espaços. Esta aproximação permitiu a construção de um diálogo mais horizontal e produtivo, valorizando as conquistas coletivas no campo da educação linguística em língua inglesa *com* crianças. As experiências compartilhadas pelos participantes do projeto demonstram como a colaboração efetiva pode contribuir para o fortalecimento das práticas

pedagógicas e para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos processos de ensino-aprendizagem de línguas na infância.

A reflexão de Brossi (2022, p. 37) sobre a importância das redes colaborativas ganha especial relevância neste contexto, pois evidencia como o compartilhamento de histórias e experiências pode promover uma “atitude respeitosa de alteridade, de amor pela humanidade e pelas crianças e seu futuro”. Esta perspectiva humanizadora e transformadora das práticas educativas reforça o compromisso do projeto com uma educação linguística que vai além do ensino de estruturas linguísticas, buscando formar cidadãos críticos e sensíveis às diferenças culturais e linguísticas.

Assim, as praxiologias colaborativas apresentadas na mesa redonda e retomadas neste capítulo não apenas documentam experiências bem-sucedidas de ensino de línguas *com* crianças, mas também apontam possibilidades para o desenvolvimento de futuras pesquisas e práticas pedagógicas nesta área. Vivenciamos como a construção coletiva de conhecimentos, pautada pelo respeito à diversidade de experiências e pela valorização dos saberes locais, pode contribuir significativamente para o avanço da educação linguística nas infâncias, promovendo transformações significativas tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BORTOLOTTI, F. S.; KRAUSE-LEMKE, C. A abordagem das práticas linguísticas em aulas de inglês para a educação infantil e a formação de professores: traçando caminhos para ensinar a língua. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 263-280. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BOURDIEU, P. Stratégies de reproduction et modes de domination. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 105, p. 3-12, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1994_num_105_1_3118. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016.

CHAGURI, J. de 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.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A. **We don't need another hero: valuing ongoing local praxiologies in the Teaching of English to (Very) Young Learners in Brazil**. (2025). In: TONELLI, J. R. A.; EGIDO, A. A.; De-Paula, K. O.(Ed.) *Latin America Writes Back: praxiologies in Language Education*. Bloomsbury Academic

FINNANGER, T. S.; PRØITZ, T. S. Teachers as national curriculum makers: does involvement equal influence? **Journal of Curriculum Studies**, v. 56, n. 2, p. 220-234, 2024. DOI: [10.1080/00220272.2024.2307450](https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2307450). Acesso em: 20 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.

FRITZEN, M. P.; NAZARO, A. C. de S. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, n. 34, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BMg9yGxVfw4tpCm3wsPJtyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

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

LANDIM, D. S. P. Agência de professores de línguas sob a ótica dos novos letramentos. In: EGIDO, A.; BROSSI, G.; SILVA, V.; ROSA-DA-SILVA, V. **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas. Goiânia: Scotti, 2021. p. 99-119.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-104.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/vLD9WtLMybZxMT5VcHbvnWD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: suas perspectivas pós-emancipatórias bem como seus desafios à frente. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 2, p. 13-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1542>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Uma Linguística Aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 13-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1692>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ROCHA, D. S.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **D.E.L.T.A.**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 105-141, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445062753693134622>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para formadores e professores. Campinas: Pontes Editores, 2021. v. 2, p. 207-243.

SIQUEIRA, S. The plastic world of ELT textbooks: a necessary deconstruction. In: LOZADA, H. R. (org.). **Educational Innovation in Times of Crisis**. Esmeraldas: Publicación Electrónica, 2022. v. 1, p. 40-62.

TONELI, J. F. B. **O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública**: princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística. 2024. 135 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2024/08/Jaqueline-Ferreira-de-Brito-Toneli_TCC.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

TONELLI, J. R. A. Apresentação. In: TONELLI, J. R. A. (org.). **Encurtando distâncias**: pesquisas desenvolvidas em um curso lato sensu na modalidade de educação a distância para a formação de professores de inglês para os anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 271 p.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v62i12023>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V.; SECCATO, M. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i29.2051. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051>. Acesso em: 16 nov. 2024.

TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. No prelo.

TONELLI, J. R. A.; EGIDO, A. A.; MAGIOLO, G. M. Currículos que emanam das práticas: reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 318-340, 2024. DOI: [10.1080/15505170.2024.2382198](https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2382198). Acesso em: 20 ago. 2025.

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças**. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CAPÍTULO 2

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS AUTOETNOGRAFADAS

Marianna Cardoso Reis Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Diante das demandas e transformações sociais em vigor, a pesquisa e a prática de educação linguística com crianças têm sofrido transformações consideráveis, tais como a expansão da oferta do ensino de línguas para crianças e o aumento das investigações sobre o tema. Tais mudanças têm gerado mudanças outras, que vão desde inclusões de disciplinas específicas para o trabalho pedagógico com crianças nos currículos de Letras (Galvão, 2021), até a proposição de documentos orientadores por organizações locais, diante da omissão das políticas educacionais nacionais (Merlo, 2018). Mas, talvez, as transformações mais significativas estejam relacionadas às mudanças de paradigma que temos observado nas pesquisas acadêmicas, que reverberam na proposição desses documentos locais e incentivam a inserção de contextos de formação docente para o trabalho pedagógico com crianças, repercutindo também na sala de aula. Como bem pontua Tonelli (2023a, p. 61),

[...] essa mudança de perspectivas assumida nos últimos anos pode ser reveladora, pois sugere não apenas um amadurecimento do ponto de vista de produção acadêmico-científica, mas demonstra, em especial, que estas emergem de práticas de sala de aula, visto que a grande maioria das pesquisas identificadas é fruto de investigações centradas no fazer pedagógico de suas autoras [...].

É dessa mudança de perspectivas que embasa o fazer investigativo e o pedagógico com crianças que este texto se ocupa.

Compreendendo a ontologia como um ramo da metafísica que focaliza o estudo do ser, isto é, dos conceitos que atribuímos ao mundo real e que são sempre compartilhados socialmente, busco, nesta discussão, refletir acerca das bases filosóficas sobre as quais o ensino de línguas estrangeiras para crianças tem se embasado, e promover subsídios ontológicos para repensarmos conceitos que perpassam a educação linguística com crianças, a saber: *ensino*; *língua*; *língua estrangeira* e a expressão *para crianças*. Com esse objetivo em mente, proponho a reconceitualização dos termos mencionados a partir de categorias sócio-historicamente construídas coletivamente com pesquisadoras da área de linguística aplicada. A esse respeito, aviso de antemão que

[...] está longe dos objetivos explícitos deste texto instaurar uma homogeneização para os termos utilizados neste campo: não quero aqui contribuir para uma uniformização de sentidos, talvez desejável pelos leitores que se identificam mais com perspectivas da modernidade (Jordão, 2014, p. 34).

Apesar de me sentir, em diversos aspectos, influenciada pelo pensamento moderno, sobre o qual grande parte de meu processo educacional e formativo se pautou, assim como Jordão, o que busco, ao recuperar os conceitos mencionados acima, é contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica (Freire, 1970) acerca do ensino de línguas estrangeiras para crianças, partindo principalmente de reflexões decoloniais.

Tais reflexões problematizam visões de mundo hegemônicas, eurocêntricas e globalizantes a partir de teorizações locais, com o objetivo de acolher visões de mundo mais próximas de nós (Mignolo; Walsh, 2018). Desse modo, o pensamento decolonial considera nosso passado de escravidão, invasão e exploração por países europeus durante o período colonial e os resquícios que esse período nos deixou, tais como as hierarquias globais (Grosfoguel, 2011), que dividem o mundo em categorias nas quais um grupo é considerado superior ao outro (ex.: homens e mulheres; brancos e não brancos; adultos e crianças).

Trazendo essas reflexões para nosso foco na educação de crianças, é possível perceber que o modelo tradicional de ensinar línguas estrangeiras, no qual as crianças se sentam em carteiras enfileiradas de frente para a professora e reproduzem listas de palavras em práticas centradas na leitura e na escrita, tem sido pautado pelo paradigma moderno europeu, na medida em que este estabelece quem fala e quem repete, quem define os tempos e espaços do ensino, quem detém e quem reproduz o conhecimento (Merlo, 2022). Ao observarmos diversos contextos de ensino de inglês para crianças, é possível perceber que esse modelo tradicional ainda permanece de forma naturalizada (Merlo, 2018), de modo que podemos dizer que nossas culturas de ensinar línguas para crianças têm sido influenciadas pelo paradigma moderno até os dias atuais.

Assim é que, compreendendo a mim mesma como parte integrante das culturas de educar crianças, alinhavo minhas teorizações com narrativas autoetnografadas. A autoetnografia pode ser entendida como um modo de fazer pesquisa que “utiliza a experiência pessoal do pesquisador para descrever e problematizar crenças culturais, práticas e experiências¹” (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 1). Nesse exercício de descrição cultural profunda (Geertz, 1973), que focaliza as experiências de quem faz a pesquisa, a autoetnografia contribui para ressignificar a relação com o outro, por meio de quem se constitui o eu (Freire, 2005), em um esforço por “justiça social e por fazer a vida melhor” (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 2). Desse modo, a autoetnografia se configura como uma perspectiva para o fazer pedagógico e acadêmico que valoriza os múltiplos

1 Todas as traduções presentes neste capítulo são de minha responsabilidade.

contextos nos quais o processo educacional com crianças ocorre e, como efeito, contribui para humanizar a ciência, na medida em que se vale de experiências reais para abordar questões sociais, tais como a educação linguística com crianças em nosso país.

Este texto está organizado da seguinte forma: nas seções a seguir, recupero possíveis sentidos que subjazem os conceitos *ensino*; *língua*; *língua estrangeira*; e a expressão *para crianças*, focalizando principalmente reflexões em torno da língua inglesa, uma vez que minha atuação profissional e minhas pesquisas giram em torno dessa língua. Artigo os sentidos aqui construídos às mudanças de paradigma que podem ser observadas em pesquisas recentes (Tonelli, 2023a), propondo, juntamente com pesquisadoras da área, uma ressignificação de tais conceitos, de modo a ensejar perspectivas mais respeitosas às crianças e responsivas ao seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social. Encerro este capítulo com a defesa de uma educação linguística em línguas adicionais com crianças que fomenta a justiça e o respeito pelas infâncias que aprendem línguas.

REPENSANDO O ENSINO

Por muito tempo me senti frustrada em relação à minha profissão enquanto professora de inglês para crianças. Por mais que eu tentasse elaborar práticas e estratégias para que meus alunos aprendessem o conteúdo presente no livro didático (composto, principalmente, de listas de palavras), eram poucos os que pareciam assimilar o que eu lhes ensinava. Eu vivia rouca de tanto falar, de tanto tentar fazer com que eles ficassem em silêncio para me ouvir, muito embora eu acreditasse estar tentando ensiná-los uma *língua*.

Demorei a entender que crianças não são máquinas triviais (Qvortrup, 2011), que supostamente responderiam da mesma forma sempre que o *input* fosse o mesmo. Levou muito tempo para que eu compreendesse que “quando se espera que as crianças aprendam por meio de exercícios de repetição, elas podem até dizer de cor e salteado aquilo a que foram ensinadas, mas, muito frequentemente, não entendem o que aprenderam”, conforme já havia observado Snyder (2008, p. 73).

Com base em leituras feitas principalmente a partir de minha entrada no mestrado, passei a compreender que “o ‘ensino’, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo” (Morin, 2003, p. 11). As crianças, porém, não possuem apenas uma dimensão cognitiva: são feitas de cem dimensões, de cem linguagens, como já diria Malaguzzi; são seres-no-mundo em sua inteireza (Freire, 2005).

Com efeito, amparo-me em diversas pesquisas para dizer que, quando se trata de crianças, “não cabe mais o ‘ensino da língua’” (Tonelli, 2023b, p. 33), que visa transmitir um código em via de mão única, que vai da professora às crianças e que parte de práticas grafocêntricas em que as crianças reproduzem a linguagem em interações artificiais (Rocha, 2007), sem que tenham sido ao menos “convidadas a se colocarem como agentes da construção de seus conhecimentos” (Tonelli, 2023b, p. 33).

Assim, ao repensar práticas de ensino, partimos, principalmente, dos objetivos de ensinar línguas para crianças. Nessa visão, compreendo, juntamente com outras pesquisadoras da área, que o objetivo principal do trabalho pedagógico com crianças deve ser a *educação linguística* (Malta, 2019; Merlo, 2018, 2022; Tonelli; Seccato, 2023), ou seja, a formação de cidadãos que sejam “críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cercam, como também, capazes de atuar, satisfatoriamente, na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional” (Rocha, 2007, p. 78).

Em total concordância com Kawachi-Furlan (2023, p. 10),

entendo que defender a educação linguística com crianças implica expandir o que tradicionalmente foi associado ao ensino de inglês para crianças, com foco limitado ao ensino de vocabulário e de práticas de pronúncia, buscando promover possibilidades de construção de repertórios linguísticos, entendendo língua e linguagem como práticas sociais que fazem parte da realidade da criança.

Na perspectiva da educação linguística, a criança é vista como um todo, como um ser em desenvolvimento linguístico, mas também social, emocional, cognitivo, motor. Em vista disso, seria limitador se focalizássemos apenas aspectos linguístico-cognitivos no trabalho pedagógico com as crianças. Sem prescindir de práticas que irão possibilitar que as crianças desenvolvam também esses aspectos, podemos dizer que a educação linguística busca não somente “transmitir [...] o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2003, p. 11).

Sabemos que um pensamento aberto e livre se mostra extremamente necessário para os dias atuais, em tempos de discursos de ódio, intolerância e políticas de cancelamento. Com isso em mente, resgato Monte Mór e Menezes de Souza (Brasil, 2006), para quem a presença de uma língua adicional no currículo da educação básica cumpre objetivos linguísticos e educacionais, e, no caso das crianças, busca sensibilizar linguisticamente para não só lidar com, mas também apreciar as diferenças ao seu redor (Menezes de Souza, 2019).

REPENSANDO A LÍNGUA

Para cumprirmos tais objetivos, importa também repensarmos o conceito de *língua* como estrutura externa ao indivíduo, tal como posto por Saussure (1993) nos primórdios dos estudos científicos da linguagem aqui no Ocidente. Assim como tenho discutido há algum tempo (Merlo, 2018, 2022; Merlo; Kawachi-Furlan, 2020), com base principalmente em Menezes de Souza (2019), essa visão de língua tem diversas implicações para a educação linguística com crianças. Se a língua é entendida como um sistema externo ao ser humano, formado por partes que se encaixam como peças de uma estrutura, as práticas pedagógicas deveriam focalizar a transmissão, em primeiro lugar, das peças dessa estrutura (as “palavrinhas”, como já criticava Santos (2005)), e em seguida, as regras para o encaixe de tais peças.

Essa concepção de língua enseja uma noção linear de ensino, que fragmenta os saberes e os apresenta aos alunos em doses homeopáticas que vão do conteúdo mais simples para o mais complexo, em uma dinâmica monodirecional que vai da professora para os alunos. Tal visão já tem sido há muito criticada por Freire (1970). Pegando emprestado o raciocínio do autor, entendo que conceber a educação como simples transmissão de conteúdos linguísticos enseja uma visão de professoras como detentoras do conhecimento (a língua) e de aprendizes como recipientes vazios, nos quais as professoras depositam os conteúdos que os aprendizes devem reproduzir.

Por outro lado, se acolhemos a multiplicidade de linguagens com a qual as crianças se engajam, podemos pensar em uma concepção mais fluida de língua, algo como “uma coletânea de práticas multiformes” (Menezes de Souza, 2019, p. 248). É preciso reconhecer que tais práticas nem sempre estão vinculadas a um estado-nação específico nem podem ser definidas apenas por questões linguísticas, tais como seu léxico e estrutura gramatical (Otheguy; García; Reid, 2015). Nesse sentido, a língua deixa de ser vista como objeto, como algo que se *tem*, e passa a ser vista como práticas, como algo que se *faz* (Jordão, 2021), que se constrói na medida em que interagimos socialmente.

Tal concepção de linguagem pode reverberar de diversas maneiras na sala de aula com as crianças. Se a língua não é mais algo que eu, enquanto educadora, supostamente tenho, enquanto as crianças não possuem, posso me libertar da pretensão de querer saber tudo, de deter todo o saber enciclopédico relacionado à língua inglesa. Não preciso insistir na repetição como forma única de aprendizado por crianças pequenas, nem na memorização de listas de palavras e estruturas gramaticais como única possibilidade de metodologia de trabalho com crianças. Posso engajar-me em práticas translíngues, nas quais as crianças compartilham os sentidos que vão criando na medida em que interagem com os colegas e com a educadora.

Alguns exemplos de tais práticas podem ser vistos em Malta, Merlo, Oliveira e Silva (2024). Nelas, valorizamos o repertório construído individual e coletivamente por cada criança, que pode envolver tanto

elementos de sua língua materna e da língua que está aprendendo, quanto linguagem gestual, visual e corporal, sem que isso, necessariamente, impeça a comunicação e o aprendizado. Desse modo, a translanguagem é compreendida como “o uso de todo o repertório linguístico de um falante, sem preocupações com a adesão às fronteiras social e politicamente definidas das línguas nomeadas [...]” (Otheguy; García; Reid, 2015, p. 283). Se considerarmos que muito raramente as crianças estão cientes de tais fronteiras, nos será possível compreender o caráter translíngue de suas interações.

Antes de partirmos para o próximo tema, julgo importante ressaltar que reconheço que alguns aspectos relacionados às línguas nomeadas são passíveis de sistematização. Como discutimos em Merlo e Kawachi-Furlan (2020), o problema não é direcionar a atenção das crianças para compreender algum vocabulário, expressão ou estrutura específica, desde que esta seja uma decisão informada, planejada a partir de uma necessidade ou curiosidade das crianças (e não somente por uma demanda do livro didático ou da coordenação da escola). O problema é achar que a noção de língua como estrutura é a única possibilidade para embasar a educação linguística. A partir do momento em que nos tornamos cientes de outras filosofias de linguagem, podemos ampliar nossa gama de possibilidades para o trabalho pedagógico com as crianças.

REPENSANDO A LÍNGUA ESTRANGEIRA

No campo da linguística aplicada, ciência que se ocupa, dentre outros temas, da educação linguística, existe uma variedade de termos utilizados para se referir ao inglês que se aprende em contextos escolares em nosso país, como, por exemplo, *língua franca*, *língua mundial*, *língua adicional* e *língua estrangeira*. Aprendi com Jordão (2014) que o uso desses termos está vinculado a uma série de questões ontológicas que revelam os papéis que a língua inglesa tem desempenhado na sociedade atual. Assim, é interessante notar que o termo *língua estrangeira* parece ser o preferido por pesquisadores e pesquisadoras da área, conforme a mesma autora observa.

Para a autora, a preferência por tal expressão é compreensível, uma vez que

a marcação do inglês como sendo estrangeiro cria “brechas” (DUBOC, 2012) para a problematização desta disciplina nos currículos, potencializa o surgimento de oportunidades de discussão dos pressupostos e implicações da língua inglesa inserida na grade curricular. O uso do termo “estrangeira” remete à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua (se é estrangeira, só pode sê-lo com relação a algo que é familiar: a língua materna e/ou outras línguas). Remete também à importância do inglês na cena nacional, à sua relação (de cumplicidade ou não) com a globalização, à massificação do saber e à (in) acessibilidade dos conhecimentos formais e/ou informais produzidos nos quatro cantos do mundo (Jordão, 2014, p. 30).

Por outro lado, é importante notar que a palavra *estrangeira* tem suas raízes etimológicas no grego *xenos*, de onde vêm também as palavras *estranho* e *xenofobia*, que geralmente possuem uma conotação negativa (Rajagopalan, 2010). Nesse sentido, podemos dizer que a língua estrangeira e tudo mais que se vincula a ela (seus falantes, suas culturas) remetem ao *outro*, a algo ou alguém que não é familiar e que, por ser externo à realidade do aprendiz, pode causar estranhamento.

Se pensarmos bem, a própria língua materna poderia ser também considerada estrangeira, pois é de um outro, ou seja, *da mãe*. Mas, lendo Leffa e Irala (2014), tive a impressão de que para considerar uma língua como estrangeira, seguimos um critério primariamente geográfico, que não parece mais fazer sentido no mundo urbano onde vivo, no qual as crianças ao meu redor têm maior facilidade de se conectar com outras línguas por meio de tecnologias diversas do que de viajar para os países onde essas línguas são consideradas oficiais.

Além disso, percebo que as crianças dificilmente nomeiam e categorizam as línguas como temos sido condicionados a fazer. Quantas vezes já presenciei a seguinte situação: ao saber que sou educadora

de inglês, a pessoa adulta que acabo de conhecer rapidamente chama a criança sob sua responsabilidade e diz algo como: “Mostra pra ela que você fala inglês”, solicitando, em seguida, que a criança demonstre seus conhecimentos ao dizer determinadas cores, frutas ou ao contar até dez *em inglês*. Na maioria das vezes, em vez de responder, a criança apenas nos lança um olhar intrigado, que parece dizer: “Mas do que é que você está falando?”.

Rajagopalan (2010) me faz perceber que raramente paramos para nos perguntar o que é falar *em inglês* para uma criança. O que é *inglês* para ela, se é que isso significa alguma coisa? Será que ela associa aquelas palavras a algum povo que mora em uma nação longínqua? Ou são simplesmente palavras que ela aprendeu em um dado contexto, seja na escola ou por um aplicativo de celular? O mesmo autor nos dá pistas para responder a essas perguntas, ao refletir que

[...] do ponto de vista da criança, também não importa se a língua que o outro fala é uma língua estrangeira ou apenas uma língua estranha aos seus ouvidos, já que a língua do outro é uma só para ela independente dele ser estrangeiro ou apenas um estranho ao seu círculo de convivência e intimidade (Rajagopalan, 2010, p. 11).

Em contraposição ao grego *xenos*, está a palavra *oikos*, que denota justamente esse círculo de convivência. Dessa última palavra se originam *casa*, *lar*, *doméstico*, *ego* e *self*, vocábulos que denotam familiaridade. Nesse sentido, o mesmo autor ensina que

[...] uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua “estrangeiridade”, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ele pode provocar no aprendiz em um primeiro contato. A língua do outro precisa ser trazida do reino de *xenos* para o de *oikos*. Só nessa condição é que se pode dizer que o processo de aprendizagem teve pleno êxito (Rajagopalan, 2010, p. 11).

Com isso em mente, uma perspectiva bastante nova para mim que parece acolher esse movimento de trazer a língua do outro para o nosso *oikos* é o conceito de *língua adicional* (Leffa; Irala, 2014; Ramos, 2021). Nessa perspectiva, o caráter geográfico e nacional que caracteriza o critério para uma língua ser considerada estrangeira se enfraquece, e o foco recai sobre as relações estabelecidas com essa língua que a criança traz para o seu *oikos*.

Ramos (2021, p. 252) explica que “o conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (aspas no original). Ou seja, a *adição* de uma língua não tem caráter neoliberal, mas se apresenta como outra possibilidade de estabelecer trocas culturais.

O acolhimento dessa perspectiva também tem implicações para o que fazemos em sala de aula com as crianças. Sendo construída a partir das línguas que a criança já conhece, a língua adicional enseja “uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (Leffa; Irala, 2014, p. 22). Desse modo, podemos promover a valorização das culturas da criança, do contexto onde ela vive, em vez de focalizarmos (somente) os costumes, as datas comemorativas, os modos de falar ou de se vestir deste ou daquele país.

Assim como Ramos (2021) observa, entendo que a mudança de perspectiva da *língua estrangeira* para *adicional* exerce grande influência sobre os modos pelos quais lidamos com a língua que ensinamos às crianças. Para mim, a perspectiva da *educação linguística em línguas adicionais* fortalece a percepção do outro como par, como ser humano desvinculado dos estereótipos que possam vir a ser atribuídos a ele, e assim contribui para o cumprimento do objetivo principal da educação linguística, que é sensibilizar para a diferença (Menezes de Souza, 2019).

REPENSANDO PARA CRIANÇAS

A preposição *para* desempenha várias funções, e na expressão *ensino de línguas para crianças*, ela pode dar a ideia de utilidade ou finalidade. Com efeito, enquanto educadoras e pesquisadoras, estamos constantemente pensando e repensando nossas práticas *para* as crianças, ou seja, em benefício delas. Esse é um exercício importante, principalmente se considerarmos que estamos em uma relação hierárquica com as crianças, dada a função social que exercemos. Essa função nos posiciona em uma condição socialmente construída de superioridade (Grosfoguel, 2011), que nos traz a responsabilidade de constantemente pensarmos em favor das crianças, além de gerar uma necessidade de repensarmos as relações de poder que estabelecemos com elas.

Em muitos momentos de minha trajetória enquanto educadora de crianças, engajei-me nesse processo de elaborar ideias, planejar aulas e atividades *para* crianças, com as melhores intenções possíveis. Partindo de uma noção de língua como estrutura e de ensino como a transmissão de estruturas linguísticas, eu falava muito *para* as crianças, mas falava pouco *com* elas, como já criticava Freire (1997). Achava que somente eu, por ser a professora, sabia mais. Aliás, tinha que saber tudo, todas as respostas, mesmo antes de perguntar às crianças. Elaborava minhas práticas com base no meu ponto de vista adulto, naquilo que *eu* julgava ser o melhor *para* elas, mas sem incluir seus interesses e curiosidades no meu planejamento. O resultado era grandes momentos de caos permeados por pequenos momentos de interesse e aprendizado.

De modo geral, eu me sentia frustrada em relação à escolha de minha profissão e ao trabalho com as crianças, como relato em Merlo (2022). Hoje, refletindo autoetnograficamente sobre essas experiências, compreendo que em grande parte de minha trajetória, além de ver a concepção estrutural de língua como único caminho possível, eu enxergava as crianças conforme a etimologia da palavra *infância*. Em latim, essa palavra denota justamente aquele que não fala, nem tanto por encontrar-se em uma fase crucial do desenvolvimento da linguagem, mas porque não é socialmente considerado apto a falar (Kohan, 2007). Ou seja, para mim, por muito tempo, as crianças não tinham vez nem voz. Para estarem aptos a falar,

a ter sua opinião validada, antes tinham muito o que repetir, amadurecer, ou seja, tinham que deixar de ser *infantis*.

Aliás, se olharmos ao redor, essa concepção de infância parece ainda permear o imaginário social. As crianças parecem ser posicionadas como alguém “que está sempre na antecipação de se tornar uma coisa que ainda não é, sempre pré: pré-escolar, pré-adolescente, em período pré-operatório” (Merlo, 2022, p. 24). Pensando especificamente em nosso campo de interesse, podemos notar essa visão colonizadora para a infância na medida em que se justifica o ensino de inglês para crianças com base nas oportunidades que elas terão no futuro. Assim, o agora, as experiências culturais que a criança terá na infância parecem ser menos importantes. Aliás, o alvo do ensino parece ser o amadurecimento, a superação da infância.

Por outro lado, se considerarmos a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12),

penso que teremos condições de ouvir sua voz. Ao considerar a criança *sujeito* de seu desenvolvimento, e não somente *objeto* de um projeto de ensino, ela poderá participar ativamente do processo educacional, em uma perspectiva de educação linguística que é *para* elas, *em favor delas*, mas que também é *com* elas (Malta, 2019; Tonelli, 2023a).

Com base em minha própria experiência, noto que “quando as complexidades da vida e das realidades da criança passam a ser consideradas, os materiais de ensino e os currículos produzidos localmente giram em torno dela” (Tonelli, 2023b, p. 31). Seus interesses passam a ser considerados e suas demandas são respeitadas. A compreensão dessas questões tem sido uma longa caminhada para mim, de modo que muito me alegra poder compartilhar essas reflexões com educadoras, pesquisadoras e futuras educadoras de línguas adicionais *com* crianças.

POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS

A reconceitualização sistematizada neste capítulo é parte de minhas leituras, experiências e de muitos erros e acertos no trabalho pedagógico com crianças. Resulta, também, do trabalho coletivo de muitas educadoras e pesquisadoras (muitas delas reunidas neste volume) que, incansavelmente, têm contribuído para a proposição de perspectivas responsivas às demandas da criança e de iniciativas mais respeitosas à infância.

Não creio que o afastamento do termo *ensino de línguas estrangeiras para crianças* e a aproximação da *educação linguística em línguas adicionais com crianças* seja uma mera mudança de nomenclatura. Reitero que essa reconceitualização revela um amadurecimento do campo, a partir da percepção de demandas não atendidas pela terminologia tradicional.

Tal amadurecimento retroalimenta o fortalecimento epistemológico da área, na medida em que a adoção da perspectiva da educação linguística em línguas adicionais com crianças implica na mobilização de conhecimentos de diferentes áreas, com o objetivo de responder ao desenvolvimento infantil em suas diversas dimensões. Nesse sentido, Tonelli e Seccato (2023, p. 14) concordam que

o termo ‘educação linguística’ abarca a relação interdisciplinar que implica a integração de conceitos, de teorias e do reencontro de, ao menos, dois campos inter/trans/multidisciplinares – das ciências da educação e das ciências linguísticas – que, em um movimento integrador a partir de outras perspectivas, passam a definir os problemas e métodos de investigação (aspas no original).

Sabemos que em nível macro, a defesa da educação linguística em línguas adicionais com crianças implica na urgente tomada de decisões institucionais, que concretizem o direito das crianças de aprender línguas adicionais. Envolve também a resignificação e a ampliação dos espaços de formação docente e a valorização profissional das educadoras que trabalham com crianças. Em nível micro, um projeto de educação

linguística em línguas adicionais com crianças demanda profissionalismo e responsabilidade ética para a elaboração de ações pedagógicas bem-intencionadas e bem-informadas. Em todo caso, urge que nos apropriemos dos conceitos brevemente discutidos neste capítulo, como forma de embasar as transformações que almejamos em nosso campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 19 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, A. S. M. Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selected essays** by Clifford Geertz. New York: Basic Books Inc., 1973.

GROSFUGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. **Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic**

world, v. 1, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 19 jun. 2024.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em :20 ago. 2025.

JORDÃO, C. M. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (org.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25.

KAWACHI-FURLAN, C. J. Prefácio. In: DENARDI, D. A. C. *et al.* (org.). **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 9-12.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

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

MALTA, L. S.; MERLO, M. C. R.; OLIVEIRA, S. P.; SILVA, L. S. M. Juvenal the knee: praxiologias em tradução literária e educação linguística com crianças. **Trab. linguist. apl.**, n. 63, v. 1, p. 92-105, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v63i120248674041>. Acesso em:20 ago. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

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. Dissertação (Mestrado em Linguística) –

Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R. Características da criança aprendiz de uma língua adicional: das teorias do desenvolvimento infantil às ideias decoloniais. *In*: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 59-72.

MERLO, M. C. R. Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans) formação. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MERLO, M. C. R.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em :20 ago. 2025. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham; London: Duke University Press, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 81-307, 2015.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.). **Língua Estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2010.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 301-334, 2021. DOI: [10.26512/rbla.v13i01.37207](https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207). Acesso em: 20 ago. 2025.

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

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SNYDER, I. **The literacy wars**: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Sydney: A & U, 2008.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trab. linguist. apl.**, v. 62, n. 1, p. 58-73, jan./abr. 2023a. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v6212023>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TONELLI, J. R. A. Reflexões sobre um curso de formação continuada acerca da educação bi/multi e plurilíngue na e para a infância. In: DENARDI, D. A. C. *et al.* (org.). **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas: Pontes Editores, 2023b. p. 26-50.

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CAPÍTULO 3

PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUAS COM CRIANÇAS

Estogildo Gledson Batista

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Isadora Teixeira Moraes

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Este capítulo nasceu a partir de um convite para uma fala sobre avaliação na sexta edição do Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC) ocorrido em 2023. No entanto, nossa história com o tema começou em 2019, quando nós, os autores, participamos da disciplina “Língua Estrangeira para Crianças”, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UDEL), ministrada pela professora Juliana Tonelli, idealizadora do evento. Desde então, temos nos debruçado com muito interesse neste contexto rico e relevante para a aprendizagem-avaliação-ensino de línguas e a formação de professores.

Por que precisamos falar sobre avaliação e, em especial, avaliação em contexto de línguas com crianças? Porque avaliação é, como poucos, um processo onipresente, uma vez que acontece em todos os momentos do nosso dia a dia. Avaliamos quando escolhemos tomar um café sem açúcar em vez de com açúcar. Avaliamos ao abrir o guarda-roupas e escolher o que vestir para o dia de trabalho. Avaliamos quando conhecemos novas pessoas

e lugares. Avaliamos e somos avaliados em uma miríade de situações da nossa vida e, por conta disso, não é uma ação que deve ser ignorada ou cuja importância deva ser reduzida no contexto escolar.

Dito isso, gostaríamos de começar nossa conversa sobre avaliação com um trecho do filme *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007), adaptado do livro homônimo da autora J. K. Rowling. Para contextualizar, ou caso você desconheça o universo de Harry Potter, os alunos estudam na escola de magia e bruxaria de Hogwarts, onde eles frequentam uma série de disciplinas para serem preparados para o mundo mágico. Uma dessas matérias escolares se chama Defesa Contra as Artes das Trevas, na qual os alunos estudam feitiços e maneiras de se protegerem contra ataques. No filme em questão, nossos heróis, Harry, Rony e Hermione, estão no quinto ano e o diálogo que descrevemos a seguir começa exatamente na primeira aula de tal disciplina com a apresentação da nova professora, chamada Dolores Umbridge.

DOLORES UMBRIDGE: Bom dia, alunos. Exames de Níveis Ordinários de Magia. N-O-Ms. Mais comumente conhecidos como NOMs. **Estude bastante e você será recompensado. Não faça isso, e as consequências podem ser severas.** O ensino que receberam desta disciplina foi perturbadoramente irregular. Mas os senhores ficarão felizes em saber que, de agora em diante, seguiremos um curso cuidadosamente estruturado de magia defensiva, aprovado pelo Ministério. Sim?

HERMIONE: Não há nada aqui sobre usar magias defensivas?

DOLORES UMBRIDGE: Usar magias? Bem, não consigo imaginar por que você precisaria usar magias na minha sala de aula.

RONY: Não vamos usar magia?

DOLORES UMBRIDGE: Você aprenderá sobre magias defensivas de uma forma segura e sem riscos.

HARRY: Qual a utilidade disso? Se formos atacados, não estaremos isentos de riscos.

DOLORES UMBRIDGE: [...] É a visão do Ministério que **um conhecimento teórico será suficiente para você passar nos exames, que, afinal, é para o que serve a escola.**

HARRY: E como a teoria deve nos preparar para **o que está lá fora?**

DOLORES UMBRIDGE: Não há nada lá fora, querida. Quem você imagina que quer atacar crianças como você?

HARRY: Ah, não sei. Talvez Lord Voldemort (Harry Potter e a Ordem da Fênix, 2007, grifos nossos).

Neste trecho, com grifos nossos, a nova professora está apresentando o programa e planejamento da disciplina de Defesa Contra as Artes das Trevas, deixando claro que será um curso inteiramente teórico, no qual não haverá a prática de feitiços, elaborado pelo Ministério da Magia, instituição máxima dentro do universo dos bruxos. A partir deste diálogo, gostaríamos de convidá-lo/a a algumas reflexões e como elas se relacionam com nosso tema aqui, a avaliação: qual o conceito de educação dos diferentes sujeitos desta interação? O que eles entendem por avaliação e seu papel na formação dos estudantes?

No primeiro trecho em destaque, podemos ver um conceito de avaliação extremamente reducionista e como instrumento de ameaça. Ao explicar o exame, a professora deixa claro o poder que ele tem tanto para abrir portas para o aluno quanto para puni-lo. Historicamente falando, o instrumento avaliativo prova ou teste sempre esteve em posição privilegiada e não é incomum vermos ele sendo usado como forma de intimidação, amedrontamento e até constrangimento (Scaramucci, 2006). Este é um dos grandes paradigmas da avaliação que procuramos romper com esta conversa, uma vez que, primeiramente, avaliação não é sinônimo de provas e, na verdade, ela deveria ser usada para impactar positivamente a aprendizagem do aluno, não puni-lo (Scaramucci, 2006).

Também destacamos outra visão reducionista de educação que a professora, representando uma instituição maior, possui: a de que o contexto escolar só serve para preparar o aluno para ser aprovado em testes, como se esse fosse o propósito maior da educação. No Brasil e no mundo afora, esta é uma realidade bastante presente e não é raro vermos o ensino nas escolas mais voltado para a aprovação em testes seletivos, tais como o vestibular.

Há, na sequência do diálogo, uma disputa entre a professora Umbridge e os alunos, especialmente Harry e Hermione, com visões antagônicas sobre a escola. Os aprendizes questionam o programa puramente teórico, sem prática em feitiços, proposto pelo Ministério. Para eles, isto é insuficiente para prepará-los adequadamente para o que está lá fora, no mundo real. Perguntamos, portanto, em que medida nós também estamos preparando nossos alunos para a vida, desenvolvendo tarefas e habilidades que lhes serão úteis fora do ambiente escolar.

É exatamente com tal propósito que defendemos, aqui, um conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem em contexto de Línguas (AvOAL) (Batista *et al.*, 2022; Carless, 2007; Hamp-Lyons, 2017), que advoga a favor de um processo avaliativo que foge do puramente classificatório, mas auxilia na aprendizagem do aluno e na preparação para a vida, sendo a avaliação parte integrante do contexto escolar e propulsora da aprendizagem (Scaramucci, 2006).

Assim, entendemos avaliação como um processo integrador do ensino e da aprendizagem, e não como algo externo a eles, que não se relaciona com o que se ensina e se aprende (Scaramucci, 2006). Além disso, o processo avaliativo deve ser coerente, variado, adaptável, descritivo e justo (Batista, 2022). Coerente porque o que e como se ensina deve ser completamente alinhado a o que e como se avalia. Variado e adaptável porque há uma gama de instrumentos avaliativos da qual o professor pode lançar mão para que o processo beneficie todos os estilos e preferências de aprendizagem. Descritivo porque a avaliação deve evidenciar para o aluno pontos fortes de sua produção, áreas que merecem reorientação e formas de se realizar tal melhoria. Por fim, quando a avaliação é vista e praticada a partir de tal prisma, ela tende a se tornar mais justa para todos os atores envolvidos.

E como fica, dessa forma, a avaliação em contexto de línguas com crianças? Já que pretendemos, com esta conversa, romper alguns paradigmas e falácias da avaliação, vamos para mais um: não é incomum escutarmos que crianças não deveriam ser avaliadas. Mais uma vez, tal pensamento pode ser indicador de uma visão mais reducionista do que significa realmente avaliar, uma vez que este processo é muito mais amplo. Talvez, o que aquela pessoa tenha querido dizer é “crianças

não deveriam ser testadas”. Neste caso, talvez possamos até concordar, mas claro que tudo depende do contexto, das necessidades e perfil locais.

De qualquer forma, quando entendemos avaliação como um processo orientador da aprendizagem, ou seja, no qual a avaliação é usada para impactar positivamente a aprendizagem, podemos afirmar com segurança que crianças podem e devem ser avaliadas. Assim sendo, também defendemos que a avaliação em línguas com crianças deve ser processual, desenvolvida ao longo da aprendizagem e do ensino, com intervenções pontuais.

Não podemos perder de vista que tal processo deve ser coerente e, neste caso, coerência também significa respeitar as características específicas de cada etapa do desenvolvimento das crianças, ou seja, seu crescimento físico, cognitivo, social, emocional, além do seu nível de letramento (McKay, 2006; Moraes; Batista, 2020).

Isto está intrinsecamente relacionado a outra característica chave que pontuamos anteriormente: variedade e flexibilidade dos instrumentos avaliativos. Uma médica não conduz uma cirurgia apenas com um bisturi, ela precisa de uma variedade de instrumentos para realizá-la de forma eficaz, assim como um carpinteiro não faz uma mesa usando apenas uma serra, mas sim com diversas outras ferramentas. Em sala de aula, isso não é diferente, e o professor deve fazer uso de uma gama de instrumentos avaliativos para verificar e impulsionar a aprendizagem de seus alunos. Com crianças, isso é particularmente saliente, pois a escolha de tais instrumentos e a forma como eles são desenhados, desenvolvidos e aplicados deve estar alinhada à faixa etária, ao desenvolvimento social e emocional, ao nível de letramento e às questões de vulnerabilidade da criança (McKay, 2006; Moraes; Batista, 2020).

A fim de ilustrar, uma criança de cinco anos, em geral, ainda não consegue escrever palavras, mas consegue desenhar e apontar, assim, usar um instrumento avaliativo que solicite escrita de palavras ou frases estaria em desalinho com o estágio de desenvolvimento do letramento deste estudante. Claro que fatores contextuais também são relevantes; nossas considerações quanto aos estágios de desenvolvimento

infantil oferecem aos/às professores/as um guia para o processo aprendizagem-avaliação-ensino.

Tendo isso em vista, como podemos, portanto, escolher e desenvolver tarefas de avaliação com alto potencial de impactar a aprendizagem positivamente? Primeiramente, acreditamos que seja necessário entender o estágio desenvolvimento da criança, seguindo os aspectos discutidos anteriormente.

A seguir, estabelecemos objetivos de aprendizagem e instrumentos avaliativos alinhados. O enunciado, neste sentido, deve ser meticulosamente construído, com instruções claras e contendo exatamente todas as informações que queremos que os alunos produzam e que pretendemos avaliar. Por exemplo, caso queiramos que um grupo de alunos de nove anos produza um pôster descrevendo seu animal de estimação desaparecido, e queremos que eles incluam o tipo de animal, sua descrição física (cor, tamanho e idade), esses pontos precisam estar definidos no enunciado da tarefa.

Por fim, definimos nossos critérios de avaliação e desenvolvemos as rubricas com os descritores detalhando o que esperamos ver em cada um dos critérios. Por exemplo, para tal pôster do animal de estimação, poderíamos ter critérios tais como conteúdo, organização das informações, ilustrações e, para cada um deles, especificamos o que pretendemos avaliar.

Com isto em vista, o professor pode valer-se de uma miríade de instrumentos avaliativos, tais como jogos (Bueno, 2020), projetos, músicas, vídeos, desenhos, colagens, pôsteres, autoavaliação (Balbino, 2022), para citar apenas alguns. O que o letramento em avaliação para o/a professor/a que trabalha com crianças exige é um conhecimento aprofundado do nível de desenvolvimento da criança, tanto físico quanto emocional e social. As tarefas avaliativas, portanto, devem estar em uníssono com as características dos alunos para atendê-los eficazmente (McKay, 2006; Moraes; Batista, 2020).

Nossa discussão, ao defender que a avaliação deve estar em harmonia com os níveis de desenvolvimento da criança, não pretende prescrever o que o aluno é ou não é capaz de fazer em determinados momentos, pois

sabemos que cada criança possui suas características próprias e elas devem, sim, ser tratadas como indivíduos distintos. No entanto, ao entender as características gerais de cada faixa etária e o nível de desenvolvimento físico, emocional, social e de letramento atrelados a elas, além de realizar uma avaliação processual, coerente, variada e descritiva, realizamos um trabalho voltado para a aprendizagem do aluno, usando a avaliação para promoção da justiça social.

Esperamos que esta breve conversa sobre avaliação em contexto de línguas com crianças tenha provocado você a reorientar seu olhar com relação ao tema e refletir sobre suas concepções e práticas avaliativas, entendendo que a avaliação é uma aliada poderosa que deve ser usada para o impacto positivo da aprendizagem da criança e para a promoção de justiça social.

REFERÊNCIAS

BALBINO, T. R. T. **Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças**: um guia teórico-prático para professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/08/Ebook-Auto-Avaliacao.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BATISTA, E. G.; SAITO, L. M.; MORAES, I. T.; FRANCO, G. R.; FERNANDES, G. M. Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.36339>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36339>. Acesso em: 15 set. 2024.

BATISTA, E. G. **Avaliação orientada para aprendizagem de línguas**: pesquisa-ação para a construção de uma matriz de avaliação para a produção oral. 2022. 302 fl. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2022.

BUENO, B. A. G. **Chameleon**: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, Londres, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 set. 2022.

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 88-111, 2017. Disponível em: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/622445>. Acesso em: 12 set. 2022.

HARRY Potter e a Ordem da Fênix. Direção de David Yates. Produção: David Heyman e David Barron. Estados Unidos e Reino Unido: Heyday Films, 2007. DVD.

McKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804/26611>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.

CAPÍTULO 4

CONSTRUÇÃO DE CONSIGNAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Flávia Nepomuceno de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Fernanda Silva Veloso
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado sobre o ensino e a aprendizagem do inglês com crianças do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba, no programa de extensão de carga horária *Curitibinhas Políglotas*. Nesse contexto em que o material didático é construído pelos professores, nossa meta é identificar quais aspectos poderiam auxiliar no processo de elaboração e execução de consignas claras e orientadoras do esforço cognitivo dos estudantes, alinhadas ao propósito educativo da aprendizagem do inglês como língua adicional.

A pesquisa teve enfoque qualitativo interpretativista com base etnográfica e contou com a coleta de dados por meio de entrevistas com o professor regente, observação em sala de aula e regência pela pesquisadora com o uso de consignas planejadas dentro de uma unidade didática.

Apresentaremos, na primeira seção, o contexto de pesquisa e as características dos participantes, para, então, trazermos os fundamentos teóricos desta investigação, que contempla estudos em torno do trabalho

com consignas dos autores como Riestra (2004, 2005), Anijovich, Malbergier e Sigal (2007), Carlberg (2006), Barbosa e Carlberg (2014), Zakhartchouk (1996, 2004, 2010), Carrière (2021). Seguimos o artigo abordando aspectos da metodologia utilizada na coleta de dados, trazendo uma conclusão que discute as principais contribuições da pesquisa para o campo da formação docente e para o ensino de línguas, à luz da linguística aplicada.

CONTEXTO DA PESQUISA

O programa *Curitibinhas Políglotas* foi lançado em 2019 com o objetivo de oferecer o ensino de uma língua adicional para crianças dos quarto e quinto anos do ensino fundamental. Os idiomas oferecidos no programa são inglês, espanhol, italiano, francês e alemão, e são escolhidos de acordo com a demanda da escola e a disponibilidade de profissionais.

Para atuar no programa, os professores devem integrar o quadro de profissionais da rede municipal de ensino de Curitiba e participar de um processo seletivo interno, conduzido pela equipe de Língua Estrangeira da mantenedora. Podem ser formados em diferentes áreas, desde que estejam vinculados à Secretaria Municipal da Educação.

O processo de inscrição dos alunos é mediado por suas escolas, que comunicam aos pais sobre a oferta de um determinado idioma e emitem uma ficha de inscrição que deve ser assinada pelos responsáveis para que o estudante possa frequentar as aulas, que acontecem com frequência de 02 horas/aulas semanais, após a carga horária diária do estudante.

A pesquisa envolveu uma turma composta por 11 alunos, com aulas nas terças e quintas-feiras, no horário das 17h15 às 18h15. O grupo dificilmente estava completo, pois a maioria apresentava faltas alternadas, sendo que apenas dois alunos compareceram em todas as aulas. O professor da turma estava realizando o curso técnico em Recursos Humanos e acumulava a função junto com a de inspetor da escola; começou a trabalhar no programa no início do ano em que ocorreu a pesquisa, assumindo a turma investigada pouco tempo antes da chegada da pesquisadora. Antes dessa experiência, nunca tinha lecionado qualquer disciplina.

COMPREENDENDO O TERMO CONSIGNA

O termo consigna e seu uso no âmbito educacional pode não ser familiar para alguns educadores, mesmo sendo utilizado em algumas pesquisas e materiais de formação em nível nacional, como ocorreu no material para formação de professores alfabetizadores, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2001), que explicou o termo no contexto pedagógico como uma proposta aos alunos que também pode ser denominado de enunciado ou de “comanda”.

Na análise do termo, constatamos que ele não se faz presente nos principais dicionários de língua portuguesa do Brasil e de Portugal, sendo encontrado na forma do substantivo ‘consignação’, que, dentre outros significados, apresenta o que se aproxima daquele adotado nesta pesquisa: “ato ou efeito de dizer; declaração, afirmação, menção, notação” e “ato ou efeito de encomendar ou recomendar”, e na forma verbal ‘consignar’¹, “assinalar por escrito; documentar, registrar” e “entregar, sob confiança, algo a outra pessoa; passar o controle de algo a alguém”.

Em meio às poucas pesquisas sobre o tema, Garcia-Debanc (1996), em seu artigo intitulado “Consignas de escrita e criação”², faz um panorama histórico para compreender o termo em francês, *consigne*, e indica uma ligação à linguagem militar e policial, na qual a consigna tem o sentido de “instrução escrita dada a um soldado, um guarda, sobre o que deve fazer”³ (Garcia-Debanc, 1996, p. 70; Carrière, 2021, p. 8).

O uso do termo no contexto militar também aparece no espanhol, com o significado de “ordem e instruções” (Carlberg, 2006, p. 71). Em italiano, o termo *consegna*, assim como nas outras duas línguas neolatinas mencionadas, possui a acepção de “ordens dadas pelos superiores (militares)”⁴.

Carrière (2021) esclarece que o significado de ordem encontrado no dicionário *Petit Robert* não faz referência ao contexto educacional, por isso, o professor não pode ficar satisfeito com ele. Concordamos com a

1 <https://michaelis.uol.com.br/palavra/n19A/consignar/>

2 *Consignes d'écriture et création.*

3 “instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire” (Garcia-Debanc, 1996, p. 70).

4 *Il Dizionario Sabitini Coletti.* https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/C/consegna.shtml.

autora, por entender que no âmbito da educação, a consigna não serve somente como um instrumento para a execução de uma ordem, mas como dispositivo que tem o potencial de ativar processos cognitivos importantes para a construção da aprendizagem.

Garcia-Debanc (1996) indica um estudo⁵ sobre criatividade que traz a curiosa questão de que a restrição oferecida na consigna de escrita pode gerar processos criativos ao especificar o que deve ser respeitado em uma atividade. Georges Jean (*apud* Garcia-Debanc, 1996), no artigo mencionado pela autora, enfatiza a necessidade de o professor propor na atividade “uma razão, um começo, um incentivo para a criatividade⁶” (p. 70), o que é possível por meio da consigna, justificando que “a consigna de escrita visa provocar, desencadear uma escrita, a mais pessoal possível. Portanto, ela convida a valorizar produções divergentes⁷” (Garcia-Debanc, 1996, p. 70), enfatizando que “toda consigna escrita convoca uma interpretação, deixando espaço para a criação⁸” (Garcia-Debanc, 1996, p. 71).

No campo da psicopedagogia, Barbosa e Carlberg (2014) também destacam que a consigna abre espaço para escolhas, resoluções de conflitos, criação e autoria, ao mesmo tempo que indica caminhos, recursos e objetivos para a realização de uma tarefa.

As autoras Anijovich, Malbergier e Sigal (2007) definem a consigna como uma “explicação das tarefas que os alunos têm que realizar”, complementando que ela deve “servir para que o aluno compreenda os motivos e as finalidades do trabalho” (p. 54).

Diante desse panorama, vemos a consigna transitar por significados e funções que vão desde seguir uma ordem restrita, até assumir potencial organizador do ato criativo, considerando o contexto ao qual se refere. Isso nos leva à reflexão sobre a carga cultural que a atividade de linguagem carrega nas interações humanas, indicando o aspecto do interacionismo

5 “Artigo ‘criatividade’, assinado por Georges Jean” (Garcia-Debanc *apud* Georges Jean, 1996, p. 70).

6 “*de donner à la créativité de chacun un prétexte, un départ, une incitation*” (Garcia-Debanc *apud* Georges Jean, 1996, p. 70).

7 “*la consigne d’écriture vise à provoquer, à déclencher une écriture, la plus personnelle possible. Elle invite donc à valoriser des productions divergentes*” (Garcia-Debanc, 1996, p. 71)

8 “*toute consigne d’écriture appelle une interprétation, qui laisse l’espace à la création*” (Garcia-Debanc, 1996, p. 71).

sociodiscursivo de que “os gêneros se adaptam permanentemente à evolução dos desafios sociocomunicativos⁹” (Bronckart, 2007, p. 138-139).

Carrière (2021) indica em sua dissertação que um dos primeiros teóricos a investigar as consignas foi o professor de francês Jean-Michel Zakhartchouk, e que, segundo ele “as consignas escolares nunca devem ser um fim em si mesmas, nem apenas um dispositivo de controle de conhecimento, mas antes de tudo uma ferramenta, um meio de aprendizagem” (Zakhartchouk, 2010, n.p.¹⁰). Esse teórico defende em suas pesquisas a necessidade de ensinar os estudantes a entenderem esse gênero textual escolar.

Riestra (2004) destaca que “a situação de diálogo de tarefas no caso do ensino de línguas tem uma complexidade que outras disciplinas escolares não apresentam, pois o mesmo instrumento de comunicação é também objeto de conhecimento¹¹” (Riestra, 2004, p. 552). Nessa perspectiva, a consigna é um elemento potencializador de aprendizagens da língua, mas, segundo a autora, “não constituem um espaço muito estudado. É o veículo subvalorizado dos conteúdos¹²” (Riestra, 2004, p. 56).

Zakhartchouk (1996) indica que uma boa consigna é aquela que está adaptada ao objetivo de aprendizagem da tarefa. Pensando nisso, consideramos a taxonomia de Bloom revisada¹³ uma excelente ferramenta para acompanhamento e planejamento dos processos cognitivos envolvidos nas consignas elaboradas pelos docentes.

Ferraz e Belhot (2010) explicam a taxonomia como “uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis

9 *Los géneros se adaptan permanentemente a la evolución de los desafíos socio-comunicativos y son portadores de múltiples indexaciones sociales (valores de pertinencia y de adaptación a las situaciones de acción).*

10 *La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre.* <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-consignes-pour-ouvrir-des/>.

11 *“la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene una complejidad que no presentan otras asignaturas escolares, debido a que el mismo instrumento de la comunicación es también el objeto de conocimiento”* (Riestra, 2005, p. 552).

12 *“Las consignas de tareas como objeto de investigación en la enseñanza de la lengua, pese a que operan como mecanismos de control de la recepción de lo enseñado, no constituyen un espacio muy estudiado. Es el vehículo poco valorizado de los contenidos”* (Riestra, 2004, p. 56).

13 Segundo Ferraz e Belhot (2010), a taxonomia foi elaborada por solicitação da Associação Norte-Americana de Psicologia (1948) com o objetivo de criar uma classificação que organizasse e estruturasse o processo educativo. Bloom e colaboradores instituíram a primeira versão da taxonomia (1956) e, em 2001, um novo grupo, convidado pela Associação de Psicologia Americana, realizou a revisão e atualização dessa taxonomi

de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado” (p. 421). Segundo os autores, a taxonomia de Bloom revisada (2001) traz uma organização bidimensional do conhecimento, nomeadas como dimensão do conhecimento e dimensão dos processos cognitivos.

A dimensão do conhecimento está “diretamente relacionada ao conteúdo” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 425) e é organizada em quatro subcategorias do conhecimento, que são descritas por Krathwohl (2002) no Quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura da dimensão conhecimento da taxonomia revisada

A. Conhecimento factual – Os elementos básicos que os alunos devem conhecer para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas nela.

Aa. Conhecimento de terminologia

Ab. Conhecimento de detalhes e elementos específicos

B. Conhecimento conceitual – As inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que lhes permitem funcionar em conjunto.

Ba. Conhecimento de classificações e categorias

Bb. Conhecimento de princípios e generalizações

Bc. Conhecimento de teorias, modelos e estruturas

C. Conhecimento processual – Como fazer algo; métodos de investigação e critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.

Ca. Conhecimento de habilidades e algoritmos específicos do assunto

Cb. Conhecimento de técnicas específicas do assunto e métodos

CC. Conhecimento dos critérios para determinar quando usar procedimentos apropriados

D. Conhecimento metacognitivo – Conhecimento da cognição em geral, bem como a consciência e o conhecimento da própria cognição.

Da. Conhecimento estratégico

Db. Conhecimento sobre tarefas cognitivas, incluindo conhecimento contextual e condicional apropriado

Dc. Autoconhecimento

Fonte: Krathwohl (2002, p. 214, tradução nossa).

Já a dimensão do processo cognitivo, categorizada pelos verbos lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar, difere em níveis de complexidade, atendendo a uma hierarquia que vai de um processo cognitivo mais simples para um mais complexo (Krathwohl, 2002, p. 215).

O Quadro 2 apresenta essas categorias de forma mais detalhada, incluindo verbos no gerúndio, que demonstram como se pode alcançar tais objetivos.

Quadro 2 – Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada

uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.

2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.

3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.

4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.

5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.

6. Criar: Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 429).

Krathwohl (2002) explica que, como os objetivos de aprendizagem atendem a duas dimensões do conhecimento, foi criada uma tabela bidimensional denominada de tabela de taxonomia. Com ela, é possível organizar um programa atento a “quais tipos mais complexos de conhecimento e processos cognitivos estão envolvidos” em um dado curso, por exemplo (Krathwohl, 2002, p. 216). A seguir, podemos observar a tabela de taxonomia com uma organização hipotética de um conjunto de objetivos de um plano de ensino.

Quadro 3 – Classificação de quatro objetivos na tabela de taxonomia de uma disciplina hipotética

A dimensão do conhecimento	A dimensão do processo cognitivo					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
A. Conhecimento factual	Objetivo 1					Objetivo 3
B. Conhecimento conceitual		Objetivo 2			Objetivo 4	Objetivo 3
C. Conhecimento Procedural						
D. Conhecimento metacognitivo						

Fonte: Krathwohl (2002, p. 217, tradução nossa).

Observamos que os objetivos de aprendizagem perpassam as categorias da dimensão do processo cognitivo sem a necessidade de preenchimento de todas elas de forma consecutiva. No entanto, ao observar a dimensão do conhecimento, Ferraz e Belhot (2010) indicam que, para se ter melhor resultado na aprendizagem, é importante que a hierarquia dessa dimensão seja respeitada, podendo alguns objetivos se repetir em algumas células.

Por meio dessa organização, Krathwohl (2002) orienta que, ao se olhar espaços/categorias que não foram preenchidos, como ocorreu no Quadro 5, ampliam-se as possibilidades de reflexão sobre “oportunidades de ensino perdida” (Krathwohl, 2002, p. 217). Assim, ao pensar no uso desse instrumento no planejamento das consignas, poderemos ter uma visão mais nítida da amplitude dos processos cognitivos envolvidos no ensino de diferentes temáticas nas aulas de inglês para crianças.

PROCESSOS COGNITIVOS DESEMPENHADOS PELA CONSIGNA

Davis, Nunes e Nunes (2005) ressaltam a necessidade de promover a cultura do pensar na escola como um caminho para formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de tomar decisões assertivas “em função de um projeto pessoal que se articula a um projeto social mais amplo”

(2005, p. 206). Obviamente, esse projeto audacioso envolve outras intervenções, além da atenção direcionada às consignas das atividades, como complementam os autores ao afirmarem que “a tarefa da escola torna-se mais complexa do que meramente transmitir informações ou ensinar habilidades” (Davis; Nunes; Nunes, 2005, p. 206). No entanto, a consigna encontra um lugar privilegiado na escola, pois está presente diariamente na rotina de trabalho de professores e alunos, sendo válido nos atentarmos ao potencial cognitivo que as envolve.

Zakhartchouk (2004) destaca que a reflexão dos alunos antes de agir envolve o questionamento que podem fazer antes de resolverem uma consigna que ainda não está automatizada pelo grupo, perguntando-se se conseguem recontar mentalmente o que foi solicitado, quais recursos são necessários para resolvê-la, o que pedem os verbos de instrução e se é possível prever o resultado final do que foi solicitado.

Nesse sentido, destacamos o conceito de metacognição elaborado por Meirieu (1998, p. 189), de acordo com o qual o estudante irá se questionar sobre suas estratégias de aprendizagem, relacionando os meios utilizados com os resultados obtidos. Nesse percurso, é necessário considerar que “o ensino estratégico de leitura de consignas é uma longa jornada que nunca terá fim. Trata-se de permitir que os alunos adotem ‘posturas’ perante essas consignas”¹⁴ (Zakhartchouk, 2004, p. 73, tradução nossa).

Zakhartchouk (2004) salienta a necessidade de pesquisas sobre as consignas em razão da falta de compreensão dos alunos sobre o que é solicitado nesse gênero e a cobrança de autonomia discente, pelos professores, para a execução da tarefa em sala de aula.

Ao pensar no conceito de autonomia mencionado pelo autor, ressaltamos a pesquisa de Hatugai (2006, p. 4) sobre o desenvolvimento da autonomia em crianças de quinto ano aprendizes de língua inglesa, que em suas conclusões e considerando seu contexto específico de pesquisa, enfatiza que “o conceito de autonomia não pode ser confundido com conceitos como

14 *S'engager dans un enseignement stratégique de lecture de consignes est un long voyage qui n'aura pas vraiment de fin. Il s'agit là de permettre à des élèves de s'approprier des « postures » devant ces consignes.*

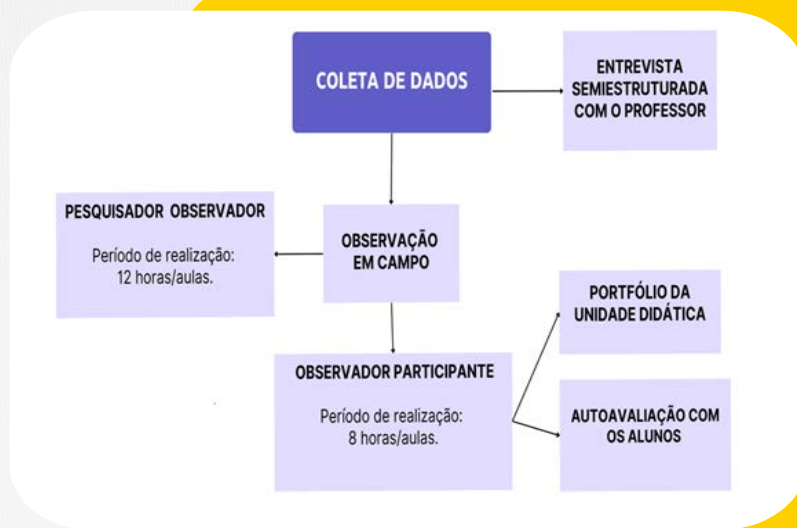
individualismo e isolacionismo, pois a autonomia não se desenvolve sem a interação do aluno com outros alunos e com um par mais capaz como o professor” (Hatugai, 2006, p. 116).

Dessa forma, a estratégia de leitura de consignas (Zakhartchouk, 2004) evidencia a relação do aluno com o professor e seus pares na aprendizagem, e à medida que o discente vai assumindo a postura de se questionar sobre o que lhe é solicitado, desenvolve gradualmente a sua autonomia e metacognição.

COMO ACONTECEU A PESQUISA

Para interpretar as relações estabelecidas entre professor, estudante e as consignas realizadas em sala de aula, como também o processo de construção das mesmas no momento de participação ativa da pesquisadora, os instrumentos de coleta de dados utilizados levaram em consideração as características da pesquisa etnográfica e foram organizados segundo fluxograma (Figura 1):

Figura 1 – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: As autoras (2024).

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, fizemos um recorte dos dados para que pudéssemos apresentá-los neste capítulo.

DADOS COLETADOS DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Apresentamos, neste artigo, uma análise dos aspectos observados no período de observação do trabalho do professor. Na Tabela 1 estão as propostas oferecidas nessa etapa:

Tabela 1 – Características da prática docente observada

Tema de estudo	Número de aulas	Atividades retiradas da internet	Lista de palavras	Vídeos	Consignas elaboradas pelo professor
Good manners	4	3	3	0	1
All about me	1 ¹⁵	3	0	0	0

Fonte: As autoras (2024).

Observamos que o professor utilizava em geral quatro aulas para desenvolver atividades dentro de um mesmo tema; a maioria delas era retirada da *internet*, com consignas prontas, complementadas com listas de palavras para facilitar o entendimento do vocabulário.

Riestra (2004) sinaliza que o uso de consignas prontas leva a um caminho para “reprodução de sujeitos ideais”, retirando do professor o espaço para uma construção de diálogo necessária na interação discursiva do ensino-aprendizagem.

Segundo o interacionismo sociodiscursivo, tratado pela autora, um gênero textual deve considerar o interlocutor e as relações sociais que estabelecem com o seu meio cultural. Quando uma consigna não apresenta de forma clara o que se deve fazer, ou ignora a característica discursiva desse gênero, deixa de cumprir o seu papel.

15 Para trabalhar essa temática, o professor utilizou duas aulas, sendo que numa delas a pesquisadora não pode estar presente.

As consignas das atividades retiradas da *internet* não sugerem uma graduação de níveis de dificuldade entre uma atividade e outra. Na entrevista, o professor disse que ao escolher uma atividade, procurava algo que deixasse claro *o que e como* deve ser feita a tarefa. Como pode ser observado em sua fala: *Acho que o tema tem que ficar bem claro para eles, o que a gente tá trabalhando [...] e como a gente vai trabalhar, né? O que que vai ser feito, o que a atividade propõe.*

Nesse relato, observamos a preocupação do professor com a clareza da atividade e informações sobre os procedimentos necessários para resolvê-la, características da consigna que podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua autonomia por lhes oferecer recursos para resolução de uma determinada situação.

A consigna também precisa ter um objetivo, um *porquê* de se realizar algo, de buscar o conhecimento. Obviamente, precisamos considerar a importância do trabalho com consignas de diferentes tipos, desde as que irão trabalhar o treino de vocabulário, até as mais autênticas, que trazem vida aos conteúdos do currículo, mas entender o sentido final das consignas trabalhadas envolve o planejamento dos processos cognitivos que elas irão desempenhar no aluno.

Para obtermos uma visão ampla das consignas orais e escritas que foram realizadas na temática *Good manners*, criamos objetivos para cada uma delas, como pode ser observado no Quadro 4.

**Quadro 4 – Objetivos implícitos criados pelas autoras
para as consigna trabalhadas pelo professor**

Temática: <i>Good Manners</i>	
Atividade 1: Caça-palavra retirado da <i>internet</i>/Sem consigna escrita. Título: <i>Good Manners</i> Consigna oral/mediação: Ao entregar a atividade, o professor relata que era difícil de resolver, pois tinham palavras ao contrário e na diagonal.	Objetivo 1: Identificar as palavras em inglês no caça-palavras, reconhecendo a sequência de letras que formam a sua escrita.
Atividade 2: Lista de palavras de acordo com o vocabulário da atividade 1. Consigna oral/mediação: O professor relatou que enquanto eles estivessem pintando, iria passar no quadro a lista de palavras com tradução para que copiassem no caderno. Disse para numerar as figuras da atividade 2 de acordo com a numeração da lista de palavras, assim saberiam a tradução do que estava escrito na atividade.	Objetivo 2: Identificar a tradução de palavras em inglês, reproduzindo-as no caderno por meio de uma lista de palavras.
Atividade 3: Produção de texto/Sem consigna escrita. Consigna oral/mediação: Em trios (organizados pelo professor), era para escrever em uma folha branca uma história coletiva em português, envolvendo boas maneiras. O texto produzido seria traduzido para o inglês, pelo professor. Na próxima aula, um aluno do grupo realizaria a leitura do texto em português para a turma e depois o professor iria ler o texto traduzido para o inglês.	Objetivo 3: Exemplificar o uso de boas maneiras produzindo um texto em português com situações em que elas ocorrem.
Atividade 4: Apresentação dos textos produzidos em grupo e traduzidos para o inglês pelo professor/Sem consigna escrita. Consigna oral/mediação do professor: Vocês escreveram as palavras em português e eu levei para casa e traduzi. Vou ler em inglês e se reconhecerem algumas palavras, levantem as mãos.	Objetivo 4: Reconhecer na leitura do professor, algumas palavras em inglês, ouvindo o texto produzido inicialmente em português pelos alunos e traduzido para o inglês pelo professor.
Atividade 5: Classificação de imagens. Atividade retirada da <i>internet</i>. Título: <i>Good or bad choices</i> Consigna escrita: <i>Color the good choices green and the bad choices red.</i>	Objetivo 5: Diferenciar <i>good and bad manners</i>, classificando as imagens por cores diferentes.
Atividade 6: Recorte e classificação de imagens com frases, indicando <i>Good or bad manners</i>. Atividade retirada da <i>internet</i>. Título: <i>Good manners and bad manners</i> Consigna escrita: <i>Drag drop the correct manners in the appropriate box.</i>	Objetivo 6: Diferenciar <i>good and bad manners</i> em 02 grupos, classificando as imagens com frases em inglês, de acordo com a ideia que representam.

Fonte: As autoras.

A atividade 1 é bastante tradicional e o desafio mencionado (palavras invertidas e na diagonal) pode servir para estimular a atenção e o reconhecimento de padrões. O professor orientou que a fizessem de forma individual, gerando tensão em algumas crianças que não encontravam as palavras e, por diversas vezes, quando viam uma oportunidade, “espiavam” a atividade do colega apoiando-se na localização espacial das palavras procuradas, sem se ater especificamente em sua grafia, que por estar em inglês, não lhes era familiar.

Frente a dificuldade apresentada pelos alunos, o professor introduziu a atividade 2, solicitando que copiassem no caderno a lista de tradução das palavras que teriam que encontrar na atividade 1, apoiando-se no *writing skills* como forma de aproximar os alunos do vocabulário e da grafia das palavras novas. As duas atividades são formas de introduzir e revisar vocabulário, mas a ausência de uma consigna escrita, que poderia servir de recurso para dar sentido à atividade, ao mesmo tempo que apresentariam formas em inglês de instruir o que era para ser feito, pode limitar a compreensão de alguns alunos e levá-los a cumprir uma tarefa mecânica, desmotivando-os no cumprimento dela. A dependência total da mediação oral pode ser desafiadora, especialmente para os alunos que ainda estão desenvolvendo habilidades auditivas em inglês, deixando alguns alunos confusos sobre o que exatamente é esperado deles, especialmente os que podem ter dificuldades de seguir instruções orais.

A atividade de número 3 promove a colaboração no momento da confecção do texto coletivo e permite que os alunos expressem seu entendimento das “boas maneiras” em sua própria língua materna, o que poderia ajudar a solidificar o conceito. Diante dos questionamentos dos alunos e adequações que o professor precisou realizar durante a atividade, entendemos que a falta de uma consigna escrita dificultou a clareza das expectativas para o que deveria ser escrito. A tradução feita pelo professor e a leitura posterior em inglês deveriam permitir que os alunos fizessem conexões entre as línguas. Contudo, essa tradução, que não teve participação dos discentes, também não foi visualizada pelos alunos, crianças que dependem muito do apoio visual.

A atividade 4 é uma excelente oportunidade para desenvolver habilidades de escuta e aumentar a familiaridade com a pronúncia em inglês. Ao reconhecer palavras, os alunos conectam o vocabulário da língua adicional com o seu significado. Porém, ao enfatizar o reconhecimento de palavras isoladas durante a leitura, ao invés da ideia central do que foi lido, nos faz acreditar que o professor possui expectativas extremamente baixas com relação ao conhecimento da língua oral inglesa pelas crianças, o que poderia ser explicitado por meio de uma consigna escrita sobre o que se esperava deles durante a leitura.

A combinação de atividades visuais (pintura e leitura de imagens) com a escrita, propostas nas atividades 5 e 6, promove o aprendizado multissensorial. Com consignas diretas escritas em inglês, os alunos têm uma referência clara do que fazer. Na atividade 5, a associação entre cores e comportamento (bom e ruim) pode facilitar a compreensão e a memorização do conceito trabalhado.

No geral, as atividades trabalhadas na temática cobrem uma variedade de abordagens sensoriais (visual, auditiva, escrita) e colaborativas, o que pode ser benéfico para o aprendizado em diferentes estilos. O foco em boas maneiras também integra educação social com aprendizado de línguas, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado. A ausência de consignas escritas em várias atividades pode criar barreiras para alunos que dependem de instruções visuais para compreender o que é esperado. Além disso, o foco em tradução feita pelo professor pode limitar a prática autônoma dos alunos em produzir ou traduzir conteúdos em inglês.

A estrutura geral parece bem planejada, mas poderia se beneficiar de mais clareza nas instruções para garantir que todos os alunos compreendessem as expectativas e pudessem participar plenamente das atividades.

Para entendermos em que nível de complexidade o conteúdo foi abordado com os alunos, situamos os objetivos de aprendizagem criados para cada consigna, descritos no Quadro 4, na tabela da taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002).

Quadro 5 – Complexidade do conhecimento trabalhado na temática *good manners*

ANÁLISE DAS CONSIGNAS – TEMA GOOD MANNERS						
Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Efetivo/factual	Objetivo 1,2, 3, 4					
Conceitual		Objetivo 5 e 6				
Procedural						
Metacognitivo						

Fonte: Krathwohl (2002, p. 217, adaptada para fins da pesquisa).

Diante dessa análise, a dimensão do processo cognitivo enfatizada foi em torno do lembrar e entender o conteúdo apresentado. Ficou ausente a exploração de outros processos que envolvem a aplicação do conhecimento em situações específicas ou novas, relacionadas à dimensão do conhecimento procedural, a análise e avaliação que levassem o aluno a se ater às informações necessárias para resolver determinada situação, e a criação de algo novo com o conhecimento trabalhado. Davis, Nunes e Nunes (2005) indicam esse processo como uma “armadilha”, pois supõe-se que os alunos já conseguem operar cognitivamente com os conteúdos e informações trabalhadas nas atividades, levando o professor a não lhes ensinar a pensar como utilizá-los.

Esses autores também enfatizam que a cultura voltada à informação, com o ensino focado no conteúdo, pode levar o aluno ao aumento de conhecimentos, mas sem saber empregá-los assertivamente em situações contextualizadas em seu tempo e sociedade.

Com relação à dimensão do conhecimento que envolve a metacognição, poderia ser pensada uma consigna que fizesse os alunos repensarem as estratégias que utilizaram na resolução das situações envolvendo a língua adicional, o que conseguiram aprender sobre *good manner* e a língua inglesa. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade

de desenvolver a consciência de sua aprendizagem, e, conseqüentemente, ampliar sua autonomia no desempenho das atividades em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise parcial dos dados, consideramos que as consignas apresentadas em inglês servem de recurso para a aprendizagem de instruções em inglês, mas precisam ser problematizadas pelo professor, para que os alunos possam entender as instruções na língua adicional trabalhada. A definição dos objetivos é um aspecto essencial no planejamento das consignas, para que o professor consiga entender a dimensão dos processos cognitivos que irá desenvolver nos alunos por meio delas. A tabela da taxonomia de Bloom se revelou um ótimo instrumento para esse fim.

Sabemos que a consigna não garante a aprendizagem se estiver isolada de outros fatores que compõem a complexidade do ato educativo, como a metodologia utilizada pelo professor, que ao enfatizar a repetição e memorização em detrimento da reflexão sobre os conhecimentos envolvidos em uma determinada aula, pode levar o aluno a realizar as tarefas sem que se aproprie realmente do conhecimento trabalhado.

REFERÊNCIAS

ANIJOVICH, R.; MALBERGIER, M.; SIGAL, C. **Una introducción a la enseñanza para la diversidad**. Aprender en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

BARBOSA, L. M. S.; CARLBERG, S. **O que são consignas?** Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: InterSaber, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, MEC: 2001. p. 45 - 71. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf Acesso em 15/01/2024

BRONCKART, J.-P. **Desenvolvimento da linguagem e didática da língua**. Argentina: Miño y Dávila editores, 2007.

CARLBERG, Simone. O Processo Educativo: articulações possíveis frente à diversidade - relato de uma práxis. São José dos Campos: EIBSG / Pulso, 2006. v. 1.

CARRIÈRE, A. **Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves**. Education. França, 2021.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcIqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

GARCIA-DEBANC, C. **Consignes D'écriture Et Création**. Pratiques n° 89. França, 1996. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_89_1_1768. Acesso em: 19 jan. 2024.

HATUGAI, M. R. **Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5a. série em escola pública**: ensino de língua inglesa mediado pelo computador. Orientadora: Prof. Dra. Denise Bértoli Braga. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2006.

KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Pereira Dresch. Consultoria de Maria da Graça Souza Horn e Heloísa Schaan Solassi. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIESTRA, D. **Las Consignas de Trabajo en el Espacio Socio-Discursivo de la Enseñanza de la Lengua**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, Directeur: Prof. Dr. Jean Paul Bronckart. Université de Genève. Argentina, 2004.

RIESTRA, D. **Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua**. Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural. Actas del II coloquio argentino de la IADA. La Plata, Argentina, 2005.

ZAKHARTCHOUK J.-M. Consignes: aider les élèves à décoder. **Pratiques:** linguistique, littérature, didactique, France, n. 90, 1996. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771 Acesso em: 13 jan. 2023.

ZAKHARTCHOUK J.-M. Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, França, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ZAKHARTCHOUK J.-M. Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre. **Cahiers-pédagogiques**, França, 2010. Disponível em: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-consignes-pour-ouvrir-des/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CAPÍTULO 5

CARTOGRAFIAS DO COTIDIANO DA NOSSA ESCOLA: NOSSOS *FAZERESSABERESSENTIRES*

Palmyra Baroni Nunes
*Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/
Pontifícia Unidade Católica do Rio de Janeiro*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto se refere à construção dos caminhos da minha pesquisa de doutorado sobre os *fazeressaberesentires*¹⁶ tecidos por meus alunos, por minhas alunas e por mim, em nosso cotidiano escolar durante as aulas de inglês de uma escola pública municipal periférica da cidade do Rio de Janeiro. Desde o início do ano letivo de 2022, de forma conjunta, meus alunos e minhas alunas, estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental, e eu temos coconstruído nossas aulas no espaço destinado à Sala de Inglês. Essas coconstruções ocorrem por meio de uma escuta-atenta, já que, de forma colaborativa, criamos oportunidades de pertencimento e de aprendizagem em nosso cotidiano, baseadas

16 O título da tese foi inspirado em Nilda Alves (Garcia; Oliveira, 2015). Ao longo do texto, usarei algumas palavras hifenizadas ou aglutinadas, pois acredito, como a autora, que, ao unir palavras por meio de hífens ou ao aglutiná-las, passo a superar algumas dicotomias existentes e amplio seus sentidos.

na valorização da agentividade e na autonomia de cada membro do grupo, pois considero, como Giroux (1997), professores e alunos intelectuais transformadores de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa está ancorada no viés teórico-metodológico da prática exploratória (Miller, 2012) dentro do paradigma da pesquisa do praticante, pois meu local de trabalho é também meu local de pesquisa. Dessa forma, todos os participantes são envolvidos em um trabalho mútuo, contínuo e sustentável na busca por entendimentos do que vivenciamos em nosso dia a dia.

Opto por uma pesquisa qualitativa-interpretativista (Lincoln; Guba, 2006), pois esse tipo de pesquisa responde questões locais, delimitadas pelo seu contexto e trabalha com dados subjetivos, como os que têm sido gerados para a tese. Além disso, considero a pesquisa autoetnográfica (Ellis; Bochner, 2000), pois minha investigação está integrada ao meu cotidiano, uma vez que, por meio dos registros do que acontece na Sala de Inglês e das conversas que tenho com os participantes, tenho buscado entendimentos sobre o que acontece na Sala de Inglês.

A geração de dados resultará da minha prática cotidiana de registrar em cadernos, semelhantes a diários de campo (Hanks, 2017), as produções realizadas por meus alunos e alunas de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) e conversas exploratórias¹⁷, já que todas aprofundam os entendimentos sobre os *fazeressaberes* tecidos em nosso cotidiano. Por essa razão, também considero que minha pesquisa tem caráter cartográfico, já que consiste em acompanhar os processos de nossas coconstruções diárias, transformando as experiências que vivemos em conhecimento (Barros; Kastrup, 2020).

Os resultados parciais da análise dos dados têm apontado para pistas cartográficas que evidenciam que os *fazer*es dos estudantes têm sido valorizados, pois eles são capazes de levar o seu aprendizado a sério, tomando suas próprias decisões; seus *saber*es são uma oportunidade prazerosa de construção de conhecimento, já que suas solicitações são levadas em consideração; e a sala é vista como um tripé das dimensões

17 Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório e as Conversas Exploratórias serão explicadas na seção que discorro sobre metodologia e geração de dados.

sociais, afetivas e cognitivas, em que os *sentires* dos alunos emergem e a vida vivida na sala de aula não pode ser separada da vida vivida fora dela.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Em meu contexto de atuação, professores de inglês como eu, passam seus dias entrando e saindo de salas de aula em que professores-regentes-generalistas (aqueles que ficam a maior parte do tempo com as turmas) as organizam da maneira que desejam. Poucas vezes podemos interferir na arrumação, expor atividades realizadas pelos estudantes ou guardar seus trabalhos, pois nem sempre temos espaço reservado na sala de aula para exibir nossas produções ou armários para guardá-las.

Entretanto, no início do ano letivo de 2022, ao notar que havia uma sala de aula que não estava sendo usada na escola, tomei a iniciativa de conversar com a direção da escola sobre meu desejo de usar aquela sala ociosa para as aulas de inglês. Encontrei uma brecha para agir de forma exploratória, isto é, envolvendo os alunos e as alunas na coconstrução daquele espaço, incentivando sua criatividade e curiosidade, para que tivéssemos, dentre outras coisas, prazer em estarmos ali envolvidos naquele trabalho (Miller *et al.*, 2008).

Desde então, temos coconstruído nossas aulas nessa Sala de Inglês, por meio da valorização de uma escuta-atenta e do diálogo, que transformam a sala de aula em um espaço de oportunidades de aprendizagem (Miller *et al.*, 2008) e de pertencimento, que surgem com os entendimentos que buscamos do que vivemos em nosso cotidiano. Nossas aulas se transformaram, assim, em espaços de aprendizagem colaborativa nos quais a minha função, enquanto professora, é de criar o ambiente para esse trabalho e de promover a reflexão constante a respeito do que vivenciamos.

Por causa disso, para integrar todos no trabalho, seguindo um dos princípios balizadores da prática exploratória, alinho-me à Moraes Bezerra (2012), para criar um ambiente em que um ouvir mais cuidadoso sobre o que meus alunos e eu dizemos seja levado em consideração. Afinal,

em um trabalho colaborativo, todos têm algo interessante e importante a dizer, se forem criadas oportunidades para a prática da escuta-atenta.

Entretanto, como percebo que minhas aulas são, na maioria das vezes, coproduções e não apenas o resultado daquilo que eu planejo (Allwright; Bailey, 1991), amplio a prática da escuta-atenta para a prática de uma escuta-atenta-reflexiva-inclusiva-transformadora¹⁸. Então, à medida que escuto atentamente meus alunos e minhas alunas, reflito sobre seus anseios, incluo suas opiniões e visões em nosso dia a dia para que o planejamento da professora seja transformado em planejamento dos participantes, fortalecendo a comunidade de prática de aprendizagem (Wenger, 1998) que estamos criando.

Dessa forma, percebo-me como uma professora encantada pelo meu cotidiano escolar, e por tudo aquilo que consigo captar sobre as vivências em sala de aula. Por isso, o tema dessa pesquisa nasceu da minha vontade de mergulhar nesse cotidiano para, além de perceber, registrar e analisar suas belezas, surpresas, potencialidades e agruras buscando entendimentos sobre a riqueza desse universo.

Segundo Alves (2015a, p. 99), “a escola é o lugar que só existe porque junta as pessoas” e, assim como em uma ciranda, para que haja harmonia, solidariedade, compasso, *ensinoaprendizagem*, é preciso que as pessoas dançam juntas, tecendo e compartilhando seus diferentes *fazeressaberessentires*. Portanto, alinho-me à bell hooks para “[enxergar] a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua ‘luz interna’” (2020, p. 48), por meio de uma relação dialógica, afetiva, horizontalizada, que vai além da matéria a ser dada e do programa a ser cumprido.

Considero a mim e aqueles com quem convivo, *praticantespensantes*¹⁹ do nosso cotidiano. Desse modo, transformamos a sala de aula “em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso” (hooks, 2020, p. 28), pois produzimos fazeres e compartilhamos saberes e sentires. Vivemos

18 Senti a necessidade de criar este termo, já que, nas atividades diárias, o que faço nas aulas não é apenas ouvir atentamente, mas envolver todos em todas as etapas. Dessa forma, a aula é transformada pela inclusão das sugestões dos alunos.

19 Alinho-me ao termo usado por Nilda Alves (2015) para se referir a todos que fazem parte do cotidiano escolar.

o que Giard denomina de “pequenas alegrias”, “mil satisfações tranquilas” (1994, p. 32), que precisam ser registradas e aprofundadas para ultrapassar os muros da escola, dando vida e visibilidade ao que construímos em nosso cotidiano.

Compartilho com Giroux (1997, p. 136) a ideia de que “para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como uma forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores”, ressignificando suas posições de implementadores de conhecimento, no caso das professoras e professores, ou de meros reprodutores do que aprendem, como alunos e alunas muitas vezes são tratados. Assim, sinto que meus alunos, minhas alunas e eu somos agentes do processo de ensino e aprendizagem, na busca de entendimentos mais profundos daquilo que vivemos em nosso cotidiano escolar. Tal agentividade fica evidenciada quando vivemos a aula como um processo e não apenas como um produto, já que todos os envolvidos têm algo a oferecer (Cerderá, 2015).

Com base no que apresentei até aqui, esta pesquisa tem os seguintes objetivos: destacar e valorizar a agentividade e autonomia de seus participantes; investigar, de forma cartográfica, a construção de saberes tecidos nos pedaços do dia a dia que vivo, registrando parte desse processo nos meus cadernos, tornando-os evidentes; buscar entendimentos sobre o ambiente colaborativo e criativo que se constrói entre os praticantes do cotidiano, nossos fazeres e sentires; investigar a construção dos saberes não curricularizados que são tecidos no dia a dia da sala de aula.

Para atingir os objetivos propostos, não posso me limitar apenas ao que observo ou ao que sinto. Devo ir além e procurar novas maneiras de registrar os conhecimentos e afetos tecidos no dia a dia. Assim sendo, para “captar no voo as numerosas possibilidades e oportunidades que o acaso coloca em [meu] caminho” (Alves, 2015, p. 118), registrarei o que meus alunos, minhas alunas e eu vivenciamos em nosso cotidiano escolar, em um diário de campo (Allwright; Hanks, 2009; Maciel, 2021), que denominarei de “diário autoetnográfico”. Com esses registros, escritos do dia a dia, me aproximo da autoetnografia que, segundo Ellis e Bochner (2000, p. 738), “proporciona meios para fazer algo significativo para você

mesmo e para o mundo”²⁰, já que oportuniza reflexões e entendimentos sobre as experiências vivenciadas no dia a dia.

Como considero as aulas coconstruções, integradas por um trabalho colaborativo e inclusivo, que evidenciam a boniteza da docência e da discência (Freire, 1996) e também suas agruras, trarei para a pesquisa instrumentos de investigação como as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) realizadas nas aulas. As APPE são “um fazer cotidiano, ético, crítico e reflexivo” (Barreto *et al.*, 2019, p. 52) que, segundo Moraes Bezerra e Miller, servem como “ferramenta[s] para envolver os praticantes em um processo reflexivo ao mesmo tempo que o ensino-aprendizagem e/ou a pesquisa está acontecendo”²¹ (2015, p. 105). Já de acordo com o Grupo da Prática Exploratória, as APPE “são atividades em que os praticantes percebem que, a partir de um trabalho colaborativo, podem entender mais sobre sua questão” (2020, p. 25). Essas atividades fazem parte do fazer diário das aulas e, com pequenas modificações, podem gerar entendimentos acerca de questões que surgem no dia a dia. É importante destacar que as APPE podem ser propostas tanto pelos professores como pelos alunos em sala de aula. As conversas exploratórias servem para que possamos partilhar “pensamentos, reflexões, dúvidas e afetos meus e daqueles que estão em interação comigo” (Côrtes, 2021, p. 31), ampliando suas reflexões sobre suas construções.

Dessa forma, posso dizer que o modo investigativo que encontrei para evidenciar os *fazeressaberessentires* do meu cotidiano se assemelha à bricolagem, pois ela

permite apresentar os conhecimentos elaborados com parcialidade, inserindo-os na complexidade contemporânea. Ela não se acovarda, traz à tona os percursos que delineou para a construção dos conhecimentos, assim como seus discursos adjacentes (Neira; Lippi, 2012, p. 622).

20 “Autoethnography provides an avenue for doing something meaningful for yourself and the world” (minha tradução).

21 “tool[s] to involve practitioners in the reflexive process at the same time that teaching-learning and/or research is going on” (Minha tradução).

A partir da bricolagem farei ecoar as vozes daqueles que estão comigo no meu dia a dia e que, muitas vezes, são abafadas ou emudecidas. Posso, como De Certeau (1994), continuar a me maravilhar com o que vivo e com quem convivo e, como um *bricoleur*²², sou capaz de, a partir daquilo que está ao meu alcance, incluir todos na tessitura de entendimentos, para “aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro” (hooks, 2020, p. 280).

Para descortinar as potencialidades presentes no cotidiano escolar da minha sala de aula, é preciso desenvolver e praticar um fazer exploratório, dia após dia. Por isso, por estar mergulhada em meu cotidiano, pesquisando-o e vivendo-o ao mesmo tempo, registrarei “histórias comuns que não são contadas” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 19), em meu diário autoetnográfico, para não as deixar passar despercebidas, já que estão impregnadas de entendimentos profundos sobre meu dia a dia, em que desejo literaturizar a ciência (Alves, 2015), trazendo, o que Alves classifica como “uma *escritafala*, uma *falaescrita*” (2015, p. 145) dos *praticantespensantes* do meu cotidiano. Dessa forma, supero a ideia de ser uma observadora neutra (Garcia; Oliveira, 2015), ao me aproximar da autoetnografia e, assim, me permitir expor como vejo e sinto o que vivo *pordentro* da escola.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRELAÇE ENTRE A PRÁTICA EXPLORATÓRIA, OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS PARA CONSTRUIR ESTA CARTOGRAFIA

O contexto pedagógico no qual atuo é atravessado por questões instigantes, que são levantadas diariamente. Na busca por maiores entendimentos (Allwright; Hanks, 2009) a respeito dessas questões, tenho me dedicado a desenvolver, em sala de aula, a denominada pesquisa do praticante. Essa pesquisa tem por objetivos integrar ensino e aprendizagem e envolver a todos nós, professora, alunos e alunas, em suas etapas, tornando-nos seus praticantes, numa proposta que é, ao mesmo tempo, solidária, ética e inclusiva (Moraes Bezerra, 2012).

22 Para Guba e Lincoln (2006, p. 18), um *bricoleur* “é um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias que estejam ao seu alcance”. Assim como eu tenho feito em minha pesquisa na busca de meios que considero mais adequados para registrar o que acontece em meu dia a dia.

Sob o viés inclusivo da prática exploratória, uma modalidade da pesquisa do praticante, inspiro-me em Allwright, Cunha e Miller (2020), em busca de oportunidades para tratar das questões instigantes que atravessam nossos contextos de vida. Proponho, assim, uma investigação com uma experiência contextualizada, em que meus alunos, minhas alunas e eu somos coparticipantes e coconstruímos conhecimentos a partir dos entendimentos que temos sobre as situações que permeiam nosso dia a dia.

Percebo, a partir da pesquisa do praticante, que a sala de aula da escola pública onde trabalho é um local de coprodução constante de conhecimentos e que, apesar de parecer um local muito simples, sinto, como descrito por Streck (2006), que quando penetro esse simples e me movimento dentro dele, encontro o extraordinário. Além disso, a pesquisa do praticante valoriza o uso de atividades do cotidiano como uma forma de professores e alunos se engajarem na busca por entendimentos.

Os princípios da prática exploratória (Miller, 2012) contribuem para que professores e alunos sejam, ao mesmo tempo, agentes do processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2015) e praticantes da pesquisa, já que visam a

- Priorizar a qualidade de vida.
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- Envolver todos nesse trabalho.
- Trabalhar para a união de todos.
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
- Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/em formação).
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo (Miller *et al.*, 2008. p. 147).

Assim, minha investigação pode contribuir para enriquecer a pesquisa do praticante, em contexto brasileiro, pois traz “a voz das crianças para a academia” (Griffo, 2019, p. 175), já que a sala de aula é um

evento socialmente construído em que todos os presentes são produtores de sentido e de conhecimento, através do trabalho interativo, em que oportunidades de aprendizagem e de entendimentos são vividas, registradas e compartilhadas o tempo todo.

Além da prática exploratória, alinho-me aos estudos nos/dos/com os cotidianos para desenvolver a pesquisa. Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90) consideram cotidianos, ou cotidiano, como prefiro tratar

a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos – que somos e que vamos nos tornando – as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações.

Percebo, na definição dos autores acima, que há grande complexidade nas relações e vivências do cotidiano em geral, pois existe uma relação de interdependência entre os sujeitos e suas práticas diárias. De forma semelhante, essa complexidade também é encontrada no cotidiano escolar, já que esse cotidiano abarca “a vida nas escolas” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 19) e, por conseguinte, as relações existentes entre seus *praticantespensantes*, em seus contextos diversos. Portanto, para entender a complexidade das relações presentes no cotidiano escolar, é preciso que ele seja narrado, registrado e pesquisado por seus *praticantespensantes*. É necessário extrair de seus ruídos (De Certeau, 1994), as muitas e diferentes maneiras de produzir e compartilhar *fazeressaberessentires*, por meio da integração entre o fazer investigativo e a prática pedagógica (Miller, 2012).

Dessa maneira, penso que a pesquisa do cotidiano escolar contribui para evidenciar os *fazeressaberessentires* de seus *praticantespensantes* e, além de ser “um jeito de sair da solidão, dos monólogos educacionais que insistem em ensinar ao professor e ao aluno o que eles devem ser, quando eles já são muito mais do que é sabido” (Leal, 2009, p. 15). Além disso, é uma forma de desconstruir o discurso de que o cotidiano escolar é o

lugar do não saber, da ausência de reflexão de seus participantes (Garcia; Oliveira, 2015). Sendo assim, faço minhas escolhas teórico-metodológicas com o propósito de ampliar as possibilidades de acessar o meu cotidiano escolar, por meio da junção dos registros que faço, das APPE produzidas pelos estudantes e por mim e pelas conversas exploratórias em que são tecidos entendimentos sobre as construções diárias. Para tanto, vejo, na prática exploratória, uma proposta solidária, ético-inclusiva (Moraes Bezerra, 2012), que me possibilita registrar e investigar o que acontece no dia a dia da minha sala de aula para, junto com meus alunos e alunas, buscar entendimentos mais profundos sobre a qualidade de nossas vidas na escola, evidenciando a força de nossas práticas cotidianas.

A prática exploratória aproxima-se da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, por estar integrada ao dia a dia da sala de aula e por considerar os professores, professoras, alunos e alunas desse cotidiano, seus praticantes. Segundo Allwright e Hanks (2009), professores e alunos podem pesquisar suas questões locais, na busca por entendimentos de seu trabalho diário, vivendo, assim, uma maneira anti-hegemônica, não hierarquizada e decolonizada²³ de fazer pesquisa, pois, além de proporcionar “o surgimento de possibilidades para a emancipação de praticantes envolvidos em suas práticas diárias” (Miller, 2012, p. 324), ela “amplia as vozes a serem ouvidas” (Maciel, 2021, p. 56).

Para pesquisar meu cotidiano de forma profunda e falar a partir daquilo que existe, do que vivemos, e não apenas de suas carências, sigo o conselho de Alves, que sugere “um mergulho com todos os sentidos no que [desejo] estudar” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 95). Logo, constato que, quanto maior meu envolvimento com os *praticantes pensantes* em meu contexto de atuação, mais aguçados ficam o meu “olhar, o ouvir e o sentir [sobre] o que acontece, enquanto está acontecendo” (Miller, 2012, p. 326). Consequentemente, quando mergulho no cotidiano escolar, meus *fazeressaberessentires* não podem ser considerados únicos, visto que me encontro imersa em uma ecologia de saberes, composta por uma “pluralidade de saberes heterogêneos [...] em processo constante d[e]

23 De acordo com Megale (2020), a decolonialidade visa a romper barreiras hegemônicas cristalizadas nas relações socioculturais.

criação e renovação” (Chauí, 2013, p. 33), que privilegiam a força daquilo que é tecido no cotidiano. Por esse motivo, alinho-me à prática exploratória, já que ela reconhece a capacidade do professor e da professora, dos alunos e alunas para produzir conhecimentos a partir de suas vivências em sala de aula (Miller, 2012).

Dessa forma, abraço a ideia de Garcia (2008) ao me dizer que, como pesquisadora, devo estar sempre alerta ao meu cotidiano e seguir as pistas que o complexo processo de criação de conhecimentos de meus alunos e alunas me desafia a investigar. Em consequência, devo criar maneiras de captar e relatar esse processo que se realiza, enquanto a vida na sala de aula vai acontecendo, para compartilhar as potencialidades do *pordentro* da escola, que considero não ser apenas um local em que teorias são aplicadas (van Lier, 1994), mas também, criadas e enriquecidas por seus *praticantespensantes*. Decido, então, trilhar esse caminho, em companhia da prática exploratória, por se tratar de uma pesquisa que valoriza e envolve a todos em seu processo (Miller *et al.*, 2008).

A prática exploratória é um modo de fazer pesquisa solidário, inclusivo, que reinventa a vida em sala de aula, tendo como teóricos de suas questões locais e situadas (Miller, 2012), alunos, alunas, professores e professoras, os *praticantespensantes* da sala de aula, ampliando suas vozes, ao buscarmos entender o que acontece em sala de aula (e fora dela), todos nos tornamos investigadores “teóricos” ou praticantes reflexivos. Diante disso, tenho a oportunidade de realçar a produção das experiências locais, evidenciando *prácticasteorias* que reiteram a ecologia de saberes presente em nosso cotidiano. Por meio de uma prática dialógica e da aceitação de saberes heterogêneos, que auxiliam na coconstrução de outros *fazeressaberessentires*, as relações entre os *praticantespensantes* são horizontalizadas, pois percebo que a “homogeneização das práticas serve para sufocar e enfraquecer as práticas cotidianas” (Baroni, 2019, p. 177) e o que desejo é expor suas potencialidades.

Para buscar entendimentos sobre nossos *fazeressaberessentires* em sala de aula, farei o entrelace entre a prática exploratória e os estudos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2015; De Certeau, 1994). Nesse entrelace, a prática exploratória envolve todos seus participantes nas etapas

da pesquisa, e os estudos nos/dos/com os cotidianos têm por objetivo perceber as ações do cotidiano que vão além da crise, com foco em suas potencialidades, na construção diária de novos, inesperados e instigantes *fazeressaberessentires*.

Proponho uma cartografia do cotidiano escolar, pois, de acordo com Passos e Barros (2020), a cartografia “não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão do percurso da pesquisa” (p. 17). Além disso, o acompanhar dos processos do cotidiano das aulas de inglês tem evidenciado importantes pistas cartográficas que, segundo Kastrup (2020), em uma pesquisa cartográfica, o importante é a localização de pistas. Em minha pesquisa, elas surgem na interpretação dos dados gerados pelos instrumentos investigativos usados.

GERAÇÃO DE DADOS

Os alunos e as alunas participantes da pesquisa têm de seis a doze anos de idade e estão matriculados em turmas de primeiro a sexto ano. Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e sua participação foi autorizada por seus responsáveis, para que possamos conversar, durante o horário escolar, sobre os registros que faço do nosso dia a dia sobre nossas interações. Para este texto, trago a análise parcial de dados gerados por dois alunos aprendizes, e por uma turma do terceiro ano, durante as aulas de inglês.

Acredito que meus alunos, alunas e eu somos praticantes da pesquisa que apresento porque, de acordo com Allwright (2005), professores e alunos são agentes na pesquisa do praticante, já que esta, “[...] valoriza o uso de atividades do cotidiano como uma forma de professores e alunos se engajarem na busca por entendimentos” (Nunes, 2022, p. 63). Para tanto, quando buscamos entendimentos para questões instigantes que atravessam nosso cotidiano, nos tornarmos todos agentes-praticantes da pesquisa. Diante dessa postura crítico-pedagógica com relação aos entendimentos tecidos em sala de aula por seus praticantes, alinho-me

à pesquisa qualitativa-interpretativista (Lincoln; Guba, 2006), já que este tipo de pesquisa não segue regras previamente estabelecidas e valoriza as produções locais. Dessa forma, construo esta cartografia, por meio dos registros das construções do dia a dia nas aulas de inglês, e o entrelace da prática exploratória e os estudos nos/dos/com os cotidianos, pois me permitem pesquisar meu próprio contexto pedagógico e valorizar suas idiossincrasias.

De acordo com Alves, “é muito importante ter a prática documentada” (2015, p. 117), sendo assim, para gerar os dados para a pesquisa, passarei a documentar, em “Meu diário autoetnográfico”, pequenas epifanias (Hanks, 2017) e pequenas alegrias (Giard, 1994) que vivo em meu dia a dia, ao mesmo tempo que investigo, buscando dar visibilidade a elas. Assim, influenciada pela prática exploratória, vou reinventando e buscando entendimentos sobre a vida na sala de aula, uma forma de produzir conhecimentos e de fazer pesquisa (Miller, 2012). Investigar o *pordentro* da escola é uma maneira de resistência, de entender que, por serem construídos diariamente, os cotidianos não podem ser generalizados, já que são *espaçostempos* únicos e plurais, que acontecem na tessitura diária dos *fazeressaberessentires* de seus *praticantespensantes*.

As conversas exploratórias são “processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula” (Nunes, 2017, p. 50). Apesar de não terem caráter de entrevistas, devido a sua dinâmica, nos permitirão trocar ideias sobre nossos cotidianos, com o objetivo de entender, mais profundamente, os *fazeressaberessentires* do nosso dia a dia.

Para gerar tais entendimentos, farei algumas perguntas, que conduzirão nossas conversas exploratórias:

1. O que você faz ou já fez em nossas aulas de inglês que deixou você satisfeito/a?
2. Como você se sente em nossas aulas de inglês?
3. O que você gostaria que fosse diferente em nossas aulas?
4. Como você colabora com as nossas aulas de inglês?

Com a prática de uma escuta-atenta-reflexiva-inclusiva-transformadora, as atividades que realizamos em nosso dia a dia se transformam em APPE, pois passam por algumas adaptações feitas por todos os participantes da sala de aula. Essas adaptações, segundo Barreto *et al.* (2019), são fruto da busca pelo desenvolvimento de uma agentividade questionadora, com uma orientação voltada para a criatividade, em que os praticantes exploratórios ressignificam as atividades do dia a dia, tornando-se “aprendizes em desenvolvimento” (Allwright; Hanks, 2009). Por causa disso, as APPE, que são atividades que servem para envolver os alunos e alunas em um processo reflexivo, ao mesmo tempo que o ensino-aprendizagem e/ou a pesquisa está acontecendo e as conversas exploratórias, em que partilhamos pensamentos, reflexões, dúvidas e afetos, são parte integrante da geração de dados na busca por entendimentos sobre o que acontece na sala de aula.

De posse dos dados gerados pelos registros feitos em meu diário autoetnográfico, pelas minhas reflexões, as falas reportadas dos alunos e alunas e pelos entendimentos produzidos nas APPE e conversas exploratórias, reflito criticamente sobre o propósito fundamental dessa investigação, na qual busco destacar a construção dos *fazeressaberessentires* do nosso dia a dia.

INTERPRETAÇÃO PARCIAL DOS DADOS QUE ESTÃO SENDO GERADOS: O SURGIMENTO DE TRÊS PISTAS CARTOGRÁFICAS

Nesta seção, compartilho a análise parcial de alguns dos dados que estão sendo gerados. Narro as pistas encontradas por meio de histórias, em uma tentativa de literaturizar a pesquisa. As três pistas cartográficas que surgem são fruto do entrelace dos registros que faço em meu caderno autoetnográfico e das conversas exploratórias que tenho com as crianças. Esta seção está dividida em três subseções em que apresento as pistas que têm surgido em meu caminho. O nome dos participantes foi modificado para preservar suas identidades.

Primeira pista cartográfica: os aprendizes são capazes de levar o seu aprendizado a sério, tomando suas próprias decisões (Allwright; Hanks, 2009)

Ao ocupar o espaço que seria a Sala de Inglês, minha intenção era de envolver todos em um trabalho conjunto para deixar a sala arrumada e bonita. Iniciei, com a turma 1404, a primeira turma a ocupar a Sala de Inglês, com uma discussão sobre como poderíamos deixar o ambiente do nosso jeito. Decidimos que cada um poderia fazer moldes com as mãos e recortá-los para que fossem colados na porta da sala. Além disso, criamos uma lista com palavras em inglês de sentimentos e ações que esperávamos compartilhar em nossa convivência naquela sala de aula. Passados alguns dias da realização desse trabalho, fui interpelada pelo aluno Júlio da turma 1404 no corredor da escola. O menino estava muito sério e pediu para que eu fosse com ele até a porta da sala para me mostrar que a sua “mãozinha” havia sido arrancada. Ele me pediu outro papel para fazer o molde novamente. Furneci a ele o material solicitado. Algum tempo depois, ele trouxe o molde de sua “mãozinha”, com seu nome escrito nela e a colou na porta, preenchendo o espaço que estava vazio.

Interpretei a atitude do aluno como um sentimento de pertença ao local que ele tem ajudado a criar com seus fazeres, como “uma perspectiva de pertencimento que o indivíduo constrói em relação a um ou mais grupos [...] [que] tem a ver com sentimentos de inclusão social” (Moraes Bezerra, 2012, p. 2). Além disso, com base nos princípios da prática exploratória, encontro a primeira pista cartográfica que, na percepção de Allwright e Bailey (2009) e na minha também, os aprendizes podem levar o que fazem a sério, tomando suas próprias decisões, sem a interferência ou o pedido do professor.

Segunda pista cartográfica: quando a solicitação dos aprendizes é vista como uma oportunidade prazerosa de construção de conhecimento (Miller et al., 2008)

Em uma sexta-feira, me preparava para receber a turma 1301 na Sala de Inglês. A organização da sala já estava bem diferente da que quando iniciei a semana, em que as paredes e murais estavam vazios e as mesas e cadeiras enfileiradas. Os trabalhos dos alunos começavam a preencher as paredes, portas e murais da sala. Para a 1301, eu havia pensado em uma aula baseada no material de inglês que é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação aos alunos. Acreditando que tudo estava organizado, fui até a sala da turma 1301 e a conduzi para a Sala

de Inglês. As crianças entraram na sala começaram a explorá-la, mexendo em tudo, como eu já esperava. Passado algum tempo, dei início à aula planejada, quando ouvi uma pergunta-questionamento: “*Por que nossas mãozinhas não podem estar aqui também?*” A pergunta se referia à atividade realizada pela turma 1404, em que os estudantes fizeram os moldes de uma de suas mãos, escreveram uma palavra em inglês, e colaram os moldes na porta da sala de aula. Naquele momento, fechei a apostila e solicitei que as crianças fizessem o mesmo. Uma alegria explodiu no ar. O pedido dos alunos seria atendido e a aula, antes planejada por mim, transformou-se em aula transformada pela comunidade de aprendizagem.

Segundo Allwright e Bailey (1991), todo professor já experimentou algum acontecimento inesperado que tenha mudado o rumo da aula previamente planejada. Essa coprodução, segundo os autores, pode ser encorajada ou reprimida. Decidi pela primeira opção: encorajar, pois acredito que os alunos podem aprender de outras formas, além daquelas planejadas por mim, valorizando, assim, sua agentividade.

Nessa agentividade, a aula é vivida como um processo e não apenas como um produto, já que todos os envolvidos têm algo a oferecer (Cerdera, 2015). Passei a entender que posso abrir espaço para que eles criem e cocriem suas experiências de aprendizagem, os saberes não curricularizados. Dessa forma, acredito estar criando oportunidades para que assumam e valorizem seu próprio lugar de agência, a fim de que seja ocupado e compartilhado por todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem (Nunes, 2015) e não só pela professora.

Terceira pista cartográfica: a sala de aula como um tripé das dimensões sociais, afetivas e cognitivas (Miller et al., 2008)

Em uma das aulas ministradas no sexto ano, os alunos deveriam criar uma placa para que fosse pendurada na porta de seu quarto com frases apresentadas pelo livro como, por exemplo, “*Do not disturb*”²⁴. Fui surpreendida por Lúcia que modificou a atividade inicialmente proposta para comunicar como ela estava se sentindo no momento, com o seguinte texto: “*Please Leave, I just want to know about depression and things down [sic]*”²⁵.

24 Não perturbe.

25 Por favor, saia. Eu só quero saber de depressão e coisas (que me deixem) para baixo (Minha tradução).

A aluna criou um espaço pedagógico em que a dimensão afetiva da sala de aula deixou-se transparecer por meio de uma atividade pedagógica com potencial exploratória proposta pela aluna, já que ela modificou a atividade e usou a língua inglesa para expressar como estava se sentindo naquele momento.

Para entender a sala de aula, é preciso ir além da dimensão cognitiva relacionada a esse espaço. Vejo que as dimensões cognitivas, sociais e afetivas estão interligadas, formando um tripé, em que todas têm a mesma importância. Entendo, portanto, que a sala de aula se apresenta de forma multidimensional, já que, muitas vezes preocupados com suas histórias pessoais, sem saber como se expressar e nem tendo espaço para isso, os alunos usam a sala de aula para compartilhar seus sentimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sala de Inglês, onde as aulas são coconstruídas por diversos grupos e por mim, tornou-se meu local de trabalho e de pesquisa. Por meio de uma escuta-atenta-reflexiva-inclusiva-transformadora, oportunidades de pertencimento e de aprendizagem são criadas em nosso dia a dia e atividades são ressignificadas, na busca por maiores entendimentos do que vivenciamos em sala de aula. Por causa disso, nasceu a ideia de investigar o cotidiano que, “requer trabalhar os sentimentos, as vivências, as histórias, as narrativas dos praticantes” (Garcia; Oliveira, 2015, p. 29) e transformar nossos *fazeressaberessentires* em tema de minha tese de doutorado. Para isso, é necessário um trabalho colaborativo e inclusivo, para o qual a prática exploratória, e a autoetnografia, oferecem suporte teórico-metodológico.

Com o auxílio da autoetnografia, registro reflexões das pequenas epifanias em meu diário, destacando o que há de extraordinário nesse lugar que compartilhamos diariamente. Essas pequenas alegrias que atravessam meu dia a dia, passariam despercebidas e poderiam ficar perdidas dentre as muitas conversas que temos com nossos pares, se não fosse o meu olhar-exploratório-curioso na busca por entendimentos.

Minhas escolhas teórico-metodológicas me possibilitam aprender, diariamente, a aguçar todos os meus sentidos para captar e compreender o que vivencio, o que ouço, o que sinto, tornando-me um *bricoleur*, pois desenho minha pesquisa baseando-me em métodos que me auxiliam a narrar as pistas e chegar a entendimentos sobre a complexidade do meu cotidiano escolar. Para isso, farei uso de registros do meu diário autoetnográfico e questionamentos dos *praticantepensantes* do meu cotidiano, para ampliar as possibilidades de estudar, registrar e compreender o *pordentro* da sala de aula.

Busco alinhar os objetivos da pesquisa com a breve análise dos dados que apresento neste texto. As pistas cartográficas que encontro evidenciam a valorização da agentividade e da autonomia dos alunos nas aulas de inglês, os *saberes* não curricularizados e os *fazeres* e *sentires* presentes em nosso cotidiano, que poderiam passar despercebidos se não fossem registrados. Dessa forma, destaco a colaboração e a criatividade presentes no dia a dia das aulas de inglês.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D. Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory practice. **The Modern Language Journal**, Lancaster, v. 89, n. 3, p. 353-366, 2005.

ALLWRIGHT, D.; CUNHA, M. I. A.; MILLER, I. K. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. **Educational Action Research**, v. 29, p. 1-15, 2020.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (ed.). **The developing language learner**: an introduction to exploratory practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

ALVES, N. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Nilda Alves: Praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 85-101.

ALVES, N. Eu avalio, tu avalias, ele (ela) avalia, nós avaliamos. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Nilda Alves: Praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b. p. 103-120.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos- após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SUSSEKIND, M. L. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

BARRETO *et al.* Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: ANDRADE *et al.* (org.). **Professores de línguas em foco**: ensino-aprendizagem de línguas parceria universidade-escola, estágio (2019). Brasília; Teresina: EDUFPI, 2019.

BARONI, P. Brilhos menores de escolas-pirilampos. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SUSSEKIND, M. L. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 169-181.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

CERDERA, C. P. Prática Exploratória ou a arte de tecer entendimentos. **Tramas para reencantar o mundo**, s. 1, n. 1, maio 2015. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/169/130>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CHAUI, M. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, B. S. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 23-40.

CÔRTEZ, T. C. R. **Conversas exploratórias**: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa. Trabalho final de curso. 2021. (Não publicado).

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of Qualitative Research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 733-768.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. Do baú das memórias: histórias de professora. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 37-52.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. Fazendopensando práticasteorias educativas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Nilda Alves: Praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 13-25.

GIARD, L. Momentos e lugares. *In*: DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. p. 123-144 e 157-164.

GRIFFO, M. R. A. **Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?** Histórias do grupo da Prática Exploratória. Rio de Janeiro, digital, 2020.

HANKS, J. *Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling About Principles and Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2020. p. 32-51.

LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). *In*: LACERDA, M. P. (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 11-16.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MACIEL, B. de S. A. **Quando todo mundo aprende com todo mundo: nos encontros, oportunidades de formação mútua**. 2021. Tese (Doutorado em

Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MEGALE, A. O que é uma perspectiva decolonial de ensino em/de inglês? *In: Richmond Share Blog*, 2020. Disponível em: www.richmondshare.com.br. Acesso em: 28 nov. 2022.

MILLER, I. K. *et al.* Prática exploratória: questões e desafios. *In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 145-165.

MILLER, I. K. A Prática exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). A formação de professores de línguas: novos olhares. Volume II*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 319-341.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. Exploratory Practice and New literacy Studies: Building epistemological connections. **Pensares em Revista** 6, São Gonçalo, p. 90-128, 2015.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 59-76, 2012.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, D. F. C. Prática Exploratória e a criação de um ambiente agradável para o ensino de língua inglesa, **Revista Claraboia**, v. 2, n. 2, p. 177-191, 2015.

NUNES, P. B. Por que eu (não) gosto de inglês? As crenças de um grupo de alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 31, p. 62-76, dez. 2022.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). Pistas do método da*

cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa do praticante:** a partilha do saber. Aparecida: Ideias&Letras, 2006.

VAN LIER, L. Some features of a theory of practice. **TESOL Journal** 4, v. 1, p. 6-10, 1994.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University, 1988.

CAPÍTULO 6

EXPLORANDO AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL À LUZ DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Elizete de Lourdes Mattos

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Cyntia Bailer

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também biológico, emocional e social. As crianças, muitas vezes, passam muitas horas do dia na escola. Assim, naturalmente, vivenciam descobertas, interagem umas com as outras, brincam e se divertem, o que desperta emoções variadas.

O ambiente escolar é dinâmico e oferece um lugar propício para que os professores desempenhem seu papel no apoio ao desenvolvimento integral das crianças, auxiliando e fazendo as mediações necessárias para que ela se desenvolva. Para isso, é necessário promover um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor.

Levando em consideração a relevância das emoções na sala de aula, destacamos o princípio de Amaral e Guerra (2022, p. 123): “A emoção orienta a aprendizagem”, que fornece orientações práticas para enriquecer o trabalho do professor e ampliar as habilidades socioemocionais das crianças, bem como auxiliá-las a lidar com as emoções variadas que sentem ao longo do dia.

Este capítulo tem como propósito relatar práticas pedagógicas ministradas em uma escola bilíngue de Blumenau, da rede privada, focando principalmente no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de 19 crianças da educação infantil, com idade entre cinco e seis anos. Tais propostas, objetivaram o desenvolvimento das habilidades socioemocionais destas crianças, aliado ao livro de literatura infantil *O Monstro das Cores* (Llenas, 2018). Utilizando uma abordagem qualitativa, o capítulo apresenta o resultado desta sequência didática, a qual também envolve uma revisão de literatura de obras específicas sobre a temática em questão, permitindo a compreensão aprofundada do tema.

As propostas surgiram a partir das provocações da disciplina de neurociência na educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Elas encontram fundamento no princípio destacado por Amaral e Guerra (2022) sobre a influência das emoções no cenário educativo, fazendo uso da literatura infantil como aliada para explorar o princípio na prática. Como resultados, podemos destacar que as propostas contribuíram para que as crianças explorassem suas habilidades socioemocionais, reconhecendo suas próprias emoções, compreendessem mais o que sentiam, além de ampliar suas relações interpessoais. As atividades, bem como a forma como foram desenvolvidas, são relatadas no decorrer do capítulo, podendo ser utilizadas como sugestões, adaptando-as para outros espaços e turmas.

A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO, SEGUNDO EVIDÊNCIAS DA NEUROCIÊNCIA

Amaral e Guerra, em sua obra *Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem* (2022), revisam mais de 800 estudos recentes nacionais e internacionais da neurociência com vistas à educação. Propõem

“12 princípios da Neurociência que podem contribuir para fundamentar um ensino inovador que potencialize a aprendizagem” (p. 16). Para os fins deste capítulo, vamos nos concentrar no quinto princípio “A emoção orienta a aprendizagem” (p. 123).

Descobertas recentes sobre a interação entre emoção e cognição ressaltam a importância de incorporar as emoções dos estudantes como um componente essencial do processo educativo, uma vez que estas têm impacto direto no desempenho escolar e no desenvolvimento das crianças. Para aprofundar a compreensão deste princípio, é necessário primeiro definir o que são emoções. Emoções são respostas complexas que envolvem experiências subjetivas, expressões fisiológicas e comportamentais que influenciam significativamente a forma como pensamos e aprendemos (Cosenza; Guerra, 2011).

DESVENDANDO A COMPLEXIDADE DAS EMOÇÕES NO AMBIENTE EDUCATIVO

Desde a mais tenra idade, as emoções permeiam nossas vivências, influenciando nossos comportamentos e atitudes. Contudo, a conceitualização não é algo fácil de se explicar como afirmam Cosenza e Guerra, “Embora todos saibamos, intuitivamente, o que são as emoções e possamos dar exemplos delas, como alegria, raiva, medo ou tristeza, é comum haver dificuldade em conceituá-la ou explicar para que servem” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 75).

Ao analisarmos a etimologia da palavra emoção, compreendemos que se refere a fenômenos que envolvem uma série de reações e mudanças, tanto internas quanto externas, que influenciam nossos pensamentos, tomadas de decisões e nossos comportamentos (Damásio, 1996).

Entendemos que as emoções e sentimentos são conceitos que se entrelaçam, mas, muitas vezes, apresentam nuances distintas:

Uma das razões é que, apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (Damásio, 1996, p. 61).

Ao explorar a palavra sentimento, entendemos que este se refere à tomada de consciência das alterações causadas pela emoção. Ele não é visível e expressa a maneira como nos sentimos em relação a algo ou alguém (Damásio, 1996).

Já as emoções se manifestam de maneiras diversas, podendo ser evidenciadas por meio de respostas periféricas, como dilatação da pupila, rubor facial e inquietação, entre outras, ou por alterações internas, tais como aceleração cardíaca e pensamento agitado. Nas palavras de Cavalcanti (2023, p. 41), “Já as emoções são respostas bioquímicas associadas a determinados comportamentos, que podem ser visualizados em certas alterações corporais: postura, expressão fácil, gestos, sons, dentre outras”.

As emoções servem de alerta e contribuem na comunicação e na interação social, evidenciando algo que está ocorrendo ao nosso redor, como uma situação de perigo, por exemplo. Cosenza e Guerra (2011, p. 75) afirmam que “As emoções atuam como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo [...]”. Não apenas nós, seres humanos, mas também os animais conseguem perceber as alterações emocionais dos demais ao seu redor. Contudo, acredita-se que somente os seres humanos conseguem exibir uma consciência emocional, sendo capazes de identificar o que sentimos, bem como gerenciar nossas emoções pela nossa habilidade socioemocional.

As emoções são primordiais no processo educativo, pois elas podem alterar a nossa atenção e direcionar as informações, por meio de circuitos neurais. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 75), “Elas se manifestam por meio de alterações na sua fisiologia e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção”.

As emoções afetam a motivação, a atenção e a memória, que são componentes essenciais da aprendizagem. Quando os alunos estão emocionalmente envolvidos, são mais propensos a se engajar ativamente nas atividades escolares, a reter informações e a desenvolver um entendimento mais profundo dos conteúdos. Assim, as emoções podem

influenciar a motivação, alterar o desempenho cognitivo dos estudantes, como afirmam Amaral e Guerra, “Aprendemos aquilo que nos emociona, o que é significativo e necessário para vivermos bem, e esquecemos o que não tem mais relevância para o nosso viver” (Amaral; Guerra, 2022, p. 73). Muitas vezes, um aluno pode estar abalado emocionalmente, o que pode afetar significativamente sua capacidade de concentração, memória e resolução de problemas. Por exemplo, se um aluno está lidando com estresse, ansiedade ou tristeza, pode ser difícil para ele se envolver plenamente nas atividades de aprendizagem e manter o foco nas tarefas escolares.

Reconhecendo o papel das emoções na comunicação e na aprendizagem, é crucial que os educadores considerem a dimensão emocional dos alunos, levando em consideração que cada indivíduo reage diferentemente às situações, com emoções que interferem na sua maneira de pensar e agir. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (Brasil, 2018, p. 42).

Assim, é incontestável que o professor tenha um olhar sensível, compreenda as diferentes emoções manifestadas pelos alunos e explore as habilidades destes para gerenciar suas próprias emoções, contribuindo para maior interação, empatia e aprendizagem significativa, pois “Qualquer professor comprometido reconhece que as emoções afetam o desempenho dos estudantes” (Amaral; Guerra, 2022, p. 127).

Na sequência, apresentamos algumas considerações relevantes sobre o papel do professor na sala de aula. Utilizamos aqui o termo sala de aula para nos referir ao espaço educativo no ambiente escolar, o qual não ocorre, impreterivelmente, dentro de uma sala de aula, mas em um espaço sistemático organizado pelo professor para permear o processo educativo.

AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA: RELACIONANDO O PRINCÍPIO COM A PRÁTICA DO PROFESSOR

Ao transformar o princípio em ação, as autoras Amaral e Guerra (2022) oferecem orientações valiosas que ressaltam a importância de um ambiente emocional positivo e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ampliando a capacidade dos alunos em lidar com suas próprias emoções.

Ao integrar o trabalho socioemocional ao currículo escolar, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades essenciais, como a autorregulação emocional, a empatia, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos. Nas palavras de Silva (2023, p. 10), “As habilidades socioemocionais e comunicativas exercem uma importante função na aprendizagem e formação do indivíduo”.

As emoções, sejam positivas ou negativas, permeiam constantemente nossa experiência de vida. No entanto, nossa capacidade de compreender e respeitar as emoções dos outros está intrinsecamente ligada ao entendimento e à aceitação das nossas próprias emoções. Esse entendimento é facilitado pelo desenvolvimento das habilidades socioemocionais cujo objetivo, nas palavras de Cavalcanti (2023, p. 35),

[...] é desenvolver nas pessoas a capacidade de manejar suas emoções, construir e manter relações saudáveis nos âmbitos pessoais e profissionais, lidar com situações complexas e conflituosas de forma equilibrada e preocupar-se com as necessidades dos outros de forma empática e altruísta.

O professor como mediador do processo educativo deve se preocupar em “[...] criar um vínculo com os estudantes” (Amaral; Guerra, 2022, p. 129). Enquanto direciona as práticas pedagógicas, o professor manifesta um conjunto de sentidos que poderão afetar as emoções dos estudantes, podendo impactar positivamente, ou não, na aprendizagem de cada indivíduo (Amaral; Guerra, 2022). De acordo com Tokuhamas-Espinosa (2014), um clima de sala de aula harmonioso, que minimize o estresse e valorize a expressão emocional, favorece a aprendizagem ao influenciar positivamente as redes neurais que conectam as emoções com a cognição.

O ambiente escolar exerce papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Mais do que um mero espaço físico, a sala de aula se configura como um universo de interações, onde emoções, pensamentos e comportamentos se entrelaçam, moldando a experiência de cada aluno. Nesse contexto, a construção de um clima positivo se torna essencial para promover a aprendizagem e o bem-estar das crianças, pois “O clima da sala de aula pode potencializar as emoções positivas, ou negativas, por isso capacidade de manejo dos acontecimentos e das relações sociais pelo professor é essencial” (Amaral; Guerra, 2022, p. 130).

Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros, são mais capazes de se concentrar, participar ativamente e internalizar os conteúdos de maneira eficaz. Além disso, um ambiente acolhedor e positivo promove a empatia, a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos, facilitando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional. Portanto, criar um clima emocional positivo na sala de aula não é apenas benéfico, mas essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

O professor precisa, então, ficar atento às emoções negativas dos estudantes, como a ansiedade, a apatia, o medo e a frustração, que podem “[...] impactar a capacidade de prestar a atenção e de processar as informações” (Amaral; Guerra, 2022, p. 130). Com tanta diversidade no contexto social, educativo e familiar, é primordial que o professor tenha um olhar sensível, observe cada estudante e, sempre que possível, auxilia-o da melhor forma. Muitas vezes, uma simples história, brincadeira e/ou dinâmica pode favorecer a reflexão dos estudantes, contribuindo para a compreensão de uma vivência pela qual está passando.

É desejável que o professor, na condição de mediador, cultive a sensibilidade e empatia no convívio com os estudantes, buscando não apenas apoiá-los na aprendizagem dos conteúdos, mas também contribuir para que compreendam suas vivências e emoções, reconhecendo a importância desses aspectos em seu processo de desenvolvimento. Contudo, “Alguns professores têm dificuldade em olhar para seus alunos e enxergar o que se passa com eles” (Cagliari, 2010, p. 38), o que

pode limitar a construção de vínculos significativos, além de afetar negativamente o processo de aprendizagem.

Integrar o desenvolvimento socioemocional no currículo escolar é essencial para preparar os alunos para os desafios da vida, tanto dentro quanto fora da escola, pois as emoções “[...] regulam os pensamentos, o comportamento e se relacionam principalmente com o modo como as pessoas gerenciam suas emoções, percebem a si mesmas e envolvem-se com as outras pessoas” (Amaral; Guerra, 2022, p. 129). Quando cultivamos maior consciência emocional em nós mesmos, tornamo-nos mais aptos a reconhecer e validar as emoções dos outros, promovendo com isso interação mais empática e harmoniosa nas relações interpessoais.

Na seção que segue, apresentamos a literatura como aliada para explorar as habilidades socioemocionais com as crianças.

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ALIADAS À LITERATURA INFANTIL

Há muitos anos, as histórias fazem parte das vivências dos seres humanos. Antes dos livros surgirem, as histórias eram partilhadas em rodas de conversas e momentos de interação entre adultos e crianças. Muitas histórias e lendas foram contadas de geração a geração, e estas, muitas vezes, apenas na oralidade. “Ouvir história é recuperar a herança empírica do homem, seus medos, descobertas e desejos” (Souza; Bernardino, 2011, p. 242).

Temos o privilégio de contar com uma vasta diversidade de livros, abrangendo os mais variados gêneros e temáticas. No ambiente escolar, as histórias perpassam vivências, ampliando repertórios, despertando emoções e transportando a imaginação das crianças para outros tempos e lugares. Muitos livros infantis abordam temas como amizade, família, identidade e emoções, fornecendo às crianças uma maneira segura de explorar e compreender esses aspectos da vida. Isso pode ajudar no desenvolvimento da empatia, na compreensão das emoções dos outros e na resolução de conflitos.

A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real. Pode, a partir de uma experiência relatada na história, identificar-se com a situação narrada, compreender melhor o universo em que se situa, refletir sobre a história ficcional que pode se aproximar da realidade vivida. Nessa interpretação das histórias contadas, é importante o papel desempenhado pelo contador para que haja de fato estimulação à leitura e prazer ao se ter contato com a narrativa (Porto; Porto, 2012, p. 119).

Na educação infantil, práticas aliadas à literatura desempenham papel fundamental, pois as crianças podem estabelecer empatia pelos personagens, o que contribui para a reflexão das suas próprias atitudes. Os livros transportam as crianças para um mundo imaginário, existente nos contos de fada, nas lendas, entre outros gêneros. Abramovich (1997, p. 17) afirma que “É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica”.

Há histórias que, muitas vezes, apenas envolvem o imaginário infantil e fazem com que as crianças se divirtam e se encantem. Abramovich (1997, p. 24) ressalta também que “[...] ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...] é encantamento, maravilhamento, sedução”. Assim, a “[...] Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo” (Barros, 2013, p. 21).

Contudo, não apenas a imaginação é explorada nas histórias. É possível explorar e potencializar o vocabulário, a linguagem oral, explorar temáticas, estimular a participação e o diálogo, como afirma a BNCC,

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 44).

Há outras histórias e livros literários infantis que, além de envolver esse imaginário, abordam temáticas relevantes ao desenvolvimento na infância, como já citado. A obra *O monstro das cores* (Llenas, 2018) envolve a imaginação, ao mesmo tempo em que explora as habilidades emocionais, sendo um ótimo recurso para ser utilizado em sala de aula. A história, por meio de uma narrativa lúdica e envolvente, apresenta as emoções com o uso simbólico das cores, dando vida a um monstro que, longe de assustar, convida a criança a se reconhecer em seus medos, alegrias e tristezas. Nela, a criança cria uma conexão com os personagens, facilitando a compreensão das suas próprias emoções e da maneira como podemos manifestá-la na interação com o outro.

A literatura infantil desempenha papel fundamental na constituição das crianças, proporcionando a elas experiências enriquecedoras de oralidade e oportunidades para reflexão sobre suas próprias atitudes. Ao se envolverem com as histórias e se identificarem com os personagens, as crianças desenvolvem empatia e sensibilidade, o que acontece de forma lúdica e significativa. Nas palavras de Souza e Bernardino (2011, p. 242), “As crianças sabem muito bem o que é essa herança empírica no turbilhão de sentimentos que vivenciam, é onde entra a figura do professor/contador de histórias como mediador deste processo de aprendizagem de lidar com as emoções”.

Os educadores podem explorar os diversos gêneros literários na educação infantil como uma possibilidade de ampliar as experiências das crianças com a linguagem e as emoções, favorecendo o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Muitos livros literários, por si só, já proporcionam ao leitor o desenvolvimento da empatia ao possibilitar que compreendam diferentes pontos de vista, distintos dos seus. Dessa forma, o livro não precisa ser necessariamente explorado como uma possibilidade para realização de práticas pedagógicas.

Contudo, as histórias envolvem, fascinam e possibilitam ao professor, um trabalho mais amplo e contextualizado. Assim, ao dialogarmos com as histórias, criamos um espaço acolhedor para que expressem suas opiniões,

reavaliem suas próprias atitudes e emoções, como é o caso das atividades que relataremos na próxima seção.

RELATO DAS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS ALIADAS À LITERATURA

Nesta seção, reunimos algumas propostas pedagógicas desenvolvidas a partir de uma sequência didática que utilizou como público-alvo crianças de cinco e seis anos da educação infantil de uma escola bilíngue da rede privada de Blumenau, conforme mencionado na introdução deste capítulo. As atividades foram relatadas em sequência, a mesma sequência utilizada durante a realização destas propostas.

Embora tenham sido aplicadas nesse contexto específico, tais atividades podem ser adaptadas livremente por educadores em diferentes faixas etárias. O objetivo aqui não é prescrever modelos, mas compartilhar práticas que se mostraram significativas e que extrapolaram a narrativa literária, promovendo vivências mais amplas com foco no desenvolvimento socioemocional.

Ao compartilhar possibilidades de atividades desenvolvidas a partir de narrativas, não se pretende reduzir o valor do livro à necessidade de propostas complementares. Pelo contrário, reconhece-se sua potência como ponto de partida para diálogos significativos, ainda que, por si só, já ofereça uma rica experiência interpretativa. Entre as experiências realizadas com as crianças, destacam-se a contação da história, a proposta denominada emocionário, a atividade com dados das emoções, a trilha das emoções, a modelagem e a conexão entre emoções e corpo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: O MONSTRO DAS CORES

Nesta seção será relatada a primeira etapa da sequência didática: a contação da narrativa *O Monstro das Cores* (Llenas, 2018). Antes de iniciar a contação, o professor pode preparar um espaço acolhedor, com almofadas sobre um tapete, por exemplo, o que torna o espaço aconchegante e acolhedor para as crianças ouvirem a narrativa confortavelmente.

Nesta proposta, a professora orientou as crianças para que se sentassem em círculo. Iniciou a narrativa, utilizando entonação de voz, com o intuito de envolver a turma. Ao fim da história, questionou: ‘Qual o personagem principal?’, ‘O que acontece com o monstro quando ele encontra a menina?’, ‘Como ele estava se sentindo no início da história?’, ‘O que estava acontecendo com as emoções do monstro?’, ‘O que ele fez com as suas emoções?’, ‘Como termina a história?’.

A professora iniciou um diálogo a partir dos questionamentos apontados no parágrafo anterior. As crianças foram convidadas a falar sobre suas emoções livremente, sem nenhuma objeção do que era certo ou errado. Sempre que possível, a professora relacionava emoções com a narrativa do livro. Assim, o diálogo promoveu a interação e o compartilhamento de experiências.

CONECTANDO-SE COM O NOSSO CORPO

Com o intuito de que as crianças comesçassem a perceber que as emoções são manifestadas em nosso corpo, realizamos um diálogo sobre a história e o relacionamos com nossas próprias emoções. Na narrativa, o personagem demonstra algumas emoções e aparece com uma cor relacionada, a qual foi estipulada pela autora.

Nessa proposta, que foi realizada no dia seguinte, a professora dialogou com as crianças sobre o corpo humano, acrescentando as relações que estabelecemos com nossas emoções. A professora comentou que as emoções são reações que acontecem em nosso corpo, que poderão ser percebidas de forma bastante singular.

Nessa atividade, utilizamos uma imagem do corpo humano para mostrar todas as partes, inclusive dos órgãos internos, enfatizando que ele está conectado. Dessa forma, explicamos que sentimos e expressamos nossas emoções em nosso corpo, tendo algumas alterações como dilatação da pupila, coração disparado, bochecha rosada, entre outros.

Além de explorar o corpo, buscamos estabelecer uma conexão com a história, perguntando para as crianças: ‘Será que sentimos em nosso corpo

as mesmas emoções do monstro?’, ‘Quando o monstro está azul ele está sentindo o quê?’, ‘E quando estou triste sinto em que parte do meu corpo?’, ‘Alguém sente diferente?’, ‘Nosso sentimento é parecido com o sentimento de um amigo?’, ‘O que podemos fazer para que o nosso amigo não se sinta assim?’.

Para incentivar as crianças a compartilharem suas emoções, a professora levou diversas notas adesivas (*post-it*) nas cores da história: azul (tristeza), amarelo (alegria), vermelho (raiva) e assim por diante. Sugeri que as crianças escolhessem uma cor e colocassem a nota adesiva na parte do corpo na qual elas sentem a emoção relacionada a tal cor. Algumas crianças, ao escolher amarelo (representando alegria), colaram notas adesivas pelo corpo todo. Esclarecemos que as cores foram utilizadas para representar as emoções dos monstros, mas isso não significa que o vermelho, por exemplo, representa raiva, mas na história e nas propostas o fizemos de tal forma.

A professora fez intervenção em todos os momentos, propondo sugestões de como podemos contornar uma emoção que não é benéfica para o nosso corpo, como por exemplo: quando uma criança relatou que ao sentir raiva seu coração disparava. A professora propôs que a criança, nesse momento, exercitasse a respiração e refletisse sobre o motivo que o levou a agir de tal forma.

EMOCIONÁRIO

A atividade denominada ‘Emocionário’ (Figura 1) foi confeccionada previamente pela professora. Para a proposta, a professora utilizou um tecido maior, no qual fixou um velcro e imagens representando os monstros de acordo com as cores e as emoções estabelecidas na história. Em uma cartela separada, a professora registrou o nome de cada criança e fixou a outra parte do velcro, de modo que cada uma conseguisse fixar seu nome, quando necessário.

Figura 1 – ‘Emocionário’



Fonte: As autoras.

A professora explicou a proposta e orientou as crianças que percebessem como estavam se sentindo naquele momento. Após essa etapa, cada criança foi convidada a fixar o nome no espaço reservado para cada emoção. Após o momento de fixação, a professora conversou com a turma sobre as emoções relatadas, realizando questionamentos como ‘Você está com raiva?’, ‘Qual a situação que o levou a sentir isso?’, ‘E o que você fez?’, ‘Acredita que esta ação lhe faz bem ou lhe faz mal?’, ‘Se lhe faz mal, que outro jeito poderíamos fazer?’.

A professora fez a mediação necessária para que as crianças compreendessem que há momentos nos quais, por exemplo, sentimos raiva, e como as outras emoções que elas sentem também são importantes, afinal, manifestam o nosso descontentamento com alguma coisa ou alguém. O diálogo também envolveu orientações de manifestações adequadas que podemos desenvolver no caso de a criança sentir raiva, tais como respirar profundamente, pensar em uma coisa boa, entre outros.

Essa atividade foi realizada em vários momentos do dia, mas sempre com a mediação do professor e respeito pela criança, pois elas falavam das suas emoções, caso desejassem.

TRILHA DAS EMOÇÕES

A proposta denominada ‘Trilha das emoções’ (Figura 2) foi realizada utilizando um tabuleiro confeccionado previamente pela professora. Para este tabuleiro, foram utilizadas regras de uma trilha tradicional: com sequências as quais envolviam desafios, reflexões e ações relacionadas às emoções.

A atividade da trilha, de forma lúdica, envolveu a escuta, a expressão emocional e a reflexão entre as crianças, ao passo que cada casa da trilha trazia um desafio relacionado às emoções vividas no cotidiano infantil.

Figura 2 – ‘Trilha das emoções’



Fonte: As autoras.

Durante o jogo, que aconteceu em grupos de três crianças, tendo o professor como mediador, foi realizada a fala ativa das crianças para que, quando relatassem e compreendessem suas próprias emoções, elencassem algumas atitudes diante das emoções identificadas.

Para a realização do jogo, utilizou-se um tabuleiro em tamanho ampliado, inspirado no formato de uma trilha convencional, no qual foram fixadas diferentes propostas relacionadas às emoções. Com o auxílio de um dado e pinos individuais, cada criança iniciou o percurso no ponto de partida, lançando o dado, avançando as casas correspondentes e interagindo com os desafios apresentados, tais como, cite o nome de um lugar que lhe acalma; volte duas casas e reflita sobre o que lhe deixou com medo. A participação ativa das crianças permitiu que elas compartilhassem experiências, identificassem suas emoções e pensassem, de maneira reflexiva, em maneiras de lidar com as emoções.

DADO DAS EMOÇÕES

Em outro momento, a professora propôs outra atividade: dado das emoções (Figura 3), realizando a continuidade da sequência didática, a qual também demandou preparo do material. Esta preparação envolveu a confecção de dois dados: no primeiro dado, o professor fixou as imagens dos monstros de acordo com a história, no segundo dado, foram fixadas frases como ‘essa emoção aparece quando’, ‘esta emoção me dá vontade de’, ‘fico assim quando’, entre outras.

Figura 3 – ‘Dado das emoções’



Fonte: As autoras.

Para jogar, as crianças deveriam utilizar os dois dados simultaneamente, relacionando a emoção representada pelo monstro (dado 1) e a frase registrada no outro dado (dado 2), relacionando assim a emoção com a pergunta.

MODELANDO AS EMOÇÕES

Uma das atividades da sequência didática consistiu em um momento de diálogo e modelagem sobre emoções, envolvendo a professora e as crianças da turma, organizadas em roda para favorecer a escuta, a participação e a interação entre todos.

Utilizando massinha de modelar, as crianças foram orientadas a modelar expressões faciais de acordo com o que estavam sentindo no momento. Durante a atividade, a professora fez intervenções, incentivando as crianças a refletirem sobre suas escolhas de expressão facial e estimulando discussões sobre as diferentes emoções representadas. Foram realizadas perguntas como ‘Por que você escolheu fazer essa carinha?’ ou ‘O que você faria para ajudar alguém que estivesse se sentindo assim?’.

Essa atividade não apenas reforça os conceitos emocionais discutidos durante a leitura do livro, mas também promove o desenvolvimento da coordenação motora fina e da criatividade.

Figura 4 – ‘Modelando as emoções’



Fonte: As autoras.

Além das atividades mencionadas, outras propostas foram desenvolvidas e retomadas ao longo de dois meses, aproximadamente, todas voltadas ao fortalecimento das habilidades socioemocionais das crianças. Em cada uma delas, a mediação sensível e a escuta ativa do professor estiveram presentes, orientando cada criança na compreensão de suas próprias emoções e na valorização das emoções dos colegas. O respeito à individualidade foi uma constante, garantindo que cada criança se sentisse à vontade para compartilhar ou não suas vivências emocionais, conforme seu interesse e tempo.

NOSSAS DESCOBERTAS

Como vimos, os avanços da neurociência na educação esclarecem que a emoção e a cognição estão conectadas, já que as emoções podem interferir diretamente na atenção, foco, interesse e raciocínio do aluno na sala de aula. Quando estamos em um espaço educativo, nossas emoções estão presentes o tempo todo e, isso pode interferir diretamente no processo educativo.

A neurociência na educação esclarece que nossas decisões são orientadas pelas nossas emoções e, portanto, se mudarmos a forma como conduzimos nossas emoções, podemos também mudar nossas decisões e nossos comportamentos. Pelo fato de que nossas emoções fazem conexão com nossas vivências, precisamos entendê-las, para que possamos melhor administrá-las na interação com os outros e com o conhecimento.

Desenvolver habilidades socioemocionais é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Neste cenário, é necessário reconhecer que o papel do professor é crucial na gestão das emoções dos estudantes e na promoção de um ambiente favorável ao aprendizado, destacando estratégias específicas para integrar o princípio da emoção na prática educativa.

As atividades propostas relatadas na sequência didática, como o ‘emocionário’, por exemplo, contribuíram para o diálogo, para o acolhimento, para que as crianças expressassem suas emoções,

compartilhassem suas experiências e desenvolvessem estratégias para lidar com suas emoções.

As propostas relatadas, desenvolvidas aliadas à narrativa, contribuíram diretamente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, algo que refletiu na interação, no contexto familiar e demais espaços da escola. Os resultados positivos foram evidenciados pelos professores das outras turmas, visto que as mudanças no comportamento das crianças foram visíveis.

Portanto, este trabalho reforçou a importância de considerar as emoções no contexto educativo, destacando o papel do professor na promoção de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, é fundamental explorar de forma sistemática as habilidades socioemocionais na sala de aula, pois todos são beneficiados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2022/10/neurociencia-e-educacao-olhando-para-o-futuro-da-aprendizagem/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BARROS, P. R. P. D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7494318-A-contribuicao-da-literatura-infantil-no-processo-de-aquisicao-de-leitura.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-bé-bi-bó-bu**. Coleção Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. Emoção razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LLENAS, A. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. Contação de histórias como estratégia pedagógica para desenvolvimento da competência discente de ler e interpretar. **Revista de Educação Dom Alberto**, Santa Cruz do Sul, n. 1, v. 1, p. 115-129, jan./jul. 2012.

SILVA, L. C. **A importância de trabalhar as habilidades socioemocionais na Educação Infantil**. 2023. Monografia do Curso de Pedagogia da Universidade de Pires do Rio, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2023.

SOUZA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/therezavalerio/artigo-1-167837983>. Acesso em: 16 jul. 2024.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Making classrooms better**: 50 Practical applications of mind, brain, and education science. New York: WW Norton, 2014.

CAPÍTULO 7

IMAGENS QUE FALAM: NARRATIVAS VISUAIS DE DUAS CRIANÇAS SOBRE SER BILÍNGUE NA ESCOLA PRIVADA

Tiller Barbosa
Colégio Regina Pacis

Laíne Roberta Stefanelli da Costa
Maple Bear Sinop-MT

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino bilíngue em instituições privadas brasileiras reflete uma tendência global associada à internacionalização, mobilidade linguística e formação de sujeitos multilíngues, mas também evidencia tensões entre interesses pedagógicos e mercadológicos (García; Wei, 2014; Megale, 2018). Em Sinop (MT), cidade em crescimento impulsionado pelo agronegócio, observa-se a adoção dessa modalidade como estratégia de distinção institucional. No entanto, o ensino de uma língua adicional (LA), especialmente o inglês, carrega implicações ideológicas e simbólicas (Assis-Peterson; Cox, 2007; Bourdieu, 1989; Canagarajah, 1999; Pennycook, 1994, 2001), reforçando hierarquias linguísticas e desigualdades. Frente a esse cenário, adotamos neste estudo concepções críticas de bilinguismo

(Baker, 2006; García; Wei, 2014; Grosjean, 1992), com base em perspectivas como o *translanguaging*, para compreendermos como práticas bilíngues se concretizam na experiência de alunos do quarto ano do ensino fundamental, em transição entre o ensino regular e o programa bilíngue.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na pesquisa narrativa visual (Brandão, 2018; Brandão *et al.*, 2023; López Cruz *et al.*, 2016) e nas narrativas de experiências de vida (Bailey; Tilley, 2002; Clandinin; Connelly, 2011; Silva, 2021) utilizando-se de desenhos e entrevistas para acessar as percepções, afetos e identidades linguísticas das crianças (Bastos; Biar, 2015; Joly, 2007; Muylaert *et al.*, 2014; Riessman, 2008; Rose, 2023; Vargas, 2022). A análise baseia-se na crítica visual de Rose (2023), considerando os desenhos como atos ideológicos e culturais. Ao observar como os estudantes experienciam e ressignificam o processo de tornar-se bilíngue, debatemos sobre práticas contextualizadas de ensino bilíngue no interior do Brasil, contribuindo para a decolonização de modelos impostos (Mariano, 2024; Megale, 2020).

Nos tópicos a seguir, abordaremos os fundamentos conceituais do ensino bilíngue e contrastaremos o ensino regular de LI com os programas bilíngues, situando a experiência da escola pesquisada. Em seguida, analisaremos as narrativas visuais, por um viés crítico que amplie a visão sobre as experiências de vida (Silva, 2021), dos estudantes a partir de uma abordagem crítica, finalizando com uma reflexão sobre os dados e os referenciais teóricos que sustentam a investigação.

ENSINO BILÍNGUE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

O bilinguismo é uma prática social milenar, presente desde os primórdios das civilizações humanas, conforme destacam Baker e Wright (2017) e Mackey (1978 *apud* García, 2009). Ao longo da história, o uso de mais de uma língua em contextos educacionais foi adaptado às necessidades culturais, econômicas e políticas dos povos. Segundo Özşen *et al.* (2020), registros bilíngues já eram encontrados em textos da antiga Mesopotâmia.

No contexto contemporâneo, o ensino bilíngue apresenta diferentes formatos conforme os objetivos e os contextos sociolinguísticos em que se insere. Para Megale (2019), não há um conceito único de ensino bilíngue, já que ele depende de fatores como a comunidade envolvida, as línguas utilizadas, as políticas públicas e o prestígio social atribuído aos idiomas em questão. No Brasil, segundo a autora, o ensino bilíngue classifica-se em cinco modalidades principais: indígena, para surdos, em contextos de imigração, em regiões de fronteira e em escolas privadas de prestígio.

Neste trabalho, nos concentramos nessa última modalidade, mais especificamente nos denominados programas bilíngues, que, como Megale (2019, p. 24-25) explica, são implantados por escolas privadas que incorporam um currículo em LA, geralmente oferecido por uma empresa ou sistema educacional. Tais programas são frequentemente ancorados na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que visa integrar o ensino de conteúdo curricular e de LA simultaneamente (Coyle *et al.*, 2010).

Contudo, Mello (2010) alerta que existem múltiplos modelos de programas bilíngues, com objetivos e práticas bastante variados. Esses modelos podem influenciar diretamente no tipo de sujeito bilíngue que será formado (Baker, 2001; Byers-Heinlein; Lew-Williams, 2013; Grosjean, 1997) e, em alguns casos, podem inclusive promover a assimilação da língua majoritária em detrimento da minoritária, comprometendo a proposta bilíngue genuína (Skutnabb-Kangas, 2009).

Na presente pesquisa, adotamos uma perspectiva “flexível” de bilinguismo (Grosjean, 1992), por compreender que o sujeito bilíngue não necessita possuir fluência equivalente à de um falante nativo, como aponta Bloomfield (1935). Seguimos essa visão, pois como menciona Costa (2020), se pensarmos o sujeito bilíngue como falante nativo, excluiremos sujeitos que por mais que se comuniquem com mais facilidade em uma língua, conseguem interagir na outra também. De acordo com McNamara (1967 *apud* Hamers; Blanc, 2000), é suficiente que o indivíduo desenvolva competência comunicativa em ao menos uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler, escrever). Percebemos através dos autores,

que nesse contexto de ensino precisamos considerar diferentes níveis de fluência e conhecimento na LI.

Costa (2024) indica que em uma sala de aula podemos encontrar alunos que já têm conhecimento na LI, bem como aqueles que ainda não tiveram contato com a língua e precisam de suporte. Esse cenário é mais compatível com a realidade dos estudantes inseridos em programas bilíngues recentes, como os observados em Sinop (MT). Dessa forma, nesta seção refletimos sobre quem é o sujeito bilíngue e como ele é construído no contexto escolar, o que é fundamental para orientar práticas mais equitativas e significativas em um programa bilíngue.

ENSINO REGULAR OU PROGRAMA BILÍNGUE, E AGORA?

Refletir sobre a transição de alunos do ensino regular de LI para programas bilíngues é essencial para compreender os desafios enfrentados por esses sujeitos. A mudança não se limita ao aumento da carga horária ou à troca de materiais didáticos, mas implica uma transformação no modo como a língua é trabalhada em sala de aula e percebida pelos estudantes.

No modelo tradicional de ensino de LI, como ainda amplamente praticado em escolas brasileiras, há uma ênfase no ensino explícito da gramática, na tradução e em exercícios repetitivos. Para Widdowson (1991, p. 14), aprender uma língua vai além de dominar estruturas formais – envolve o uso comunicativo e contextualizado da linguagem. Essa crítica é corroborada por Paiva (2009, p. 33), ao afirmar que “A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais [...] onde a língua é tratada de forma artificial”.

Essa visão permanece atual, como mostram Guimarães e Bartikoski (2019), ao argumentarem que a ênfase exclusiva em regras gramaticais descontextualizadas limita o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Da mesma forma, Menezes *et al.* (2023) destacam que práticas pedagógicas baseadas na repetição e memorização ainda predominam, mesmo após a implementação da BNCC, e que isso compromete a construção de sentidos reais no uso da língua.

Assim, apesar de avanços teóricos e curriculares, o ensino de LI nas escolas brasileiras continua, em muitos casos, distante de uma abordagem centrada na comunicação e no uso autêntico da linguagem, o que contribui na falha em despertar o interesse dos alunos, pois não se conecta com suas experiências e não lhes permite usar a língua de forma significativa. Para Paiva e Figueiredo (2010), um ensino significativo é aquele que considera o universo dos alunos, suas vivências, desejos e formas de expressão. O foco, portanto, deve estar na produção e não apenas na reprodução da língua.

É nesse contexto de críticas ao modelo tradicional de ensino de línguas que os programas bilíngues surgem como uma proposta alternativa, a fim de suprir lacunas históricas por meio de metodologias mais integradas e significativas. Ao ampliar a carga horária e integrar LA a conteúdos curriculares diversos, esses programas tendem a promover o uso efetivo da língua em situações comunicativas autênticas, favorecendo o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Essa abordagem está alinhada a propostas como o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), defendido por Coyle *et al.* (2010), que enfatizam o ensino de línguas em conjunto com o conteúdo escolar, reforçando o uso contextualizado da linguagem.

Diversos estudiosos sustentam a relevância desse modelo mais integrado. Cummins (2000) e García (2009) destacam a importância de ambientes significativos de uso da língua, onde os alunos possam desenvolver simultaneamente competências linguísticas e acadêmicas. Nesse mesmo sentido, Celani (2010) e Duboc (2014) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que articulem linguagem e currículo, valorizando os repertórios linguísticos dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais situada e significativa.

Além das questões metodológicas, aspectos afetivos e estruturais também influenciam diretamente o sucesso da aprendizagem. Para Valério (2010), atividades orais são fundamentais para a motivação discente, pois permitem que os alunos percebam seu progresso e desenvolvam autoestima. Ao se verem capazes de se comunicar, mesmo que minimamente, os estudantes experimentam o sentimento de conquista. Schmitz (2009),

por sua vez, aponta que a carga horária insuficiente no ensino público compromete o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades linguísticas, o que reforça a importância da ampliação do tempo de exposição à LA nos programas bilíngues.

Nesse sentido, ao oferecerem maior tempo de contato com a língua, esses programas possibilitam que os alunos desenvolvam não apenas a oralidade, mas também uma relação mais autêntica com a LA. Como observa Marcelino (2019), fatores como o tempo de exposição, o valor social atribuído à língua e seu papel no ambiente escolar são determinantes na formação de sujeitos bilíngues engajados e competentes. Dessa forma, o programa bilíngue pode ser entendido como uma oportunidade de transformar a experiência de aprendizagem da LA algo mais significativa, contextualizada e motivadora. No entanto, é importante considerar que essa transição exige apoio pedagógico, planejamento institucional e escuta ativa dos estudantes para que seu potencial formativo seja plenamente alcançado.

NARRATIVAS VISUAIS E A ANÁLISE CRÍTICO-VISUAL DE ROSE (2023)

A pesquisa narrativa tem se consolidado como abordagem qualitativa central na linguística aplicada por permitir a escuta sensível de histórias vividas por sujeitos em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Autores como Clandinin e Connelly (2011), Bailey e Tilley (2002), Barcelos (2020) e Gomes Júnior (2020) destacam que narrativas são mais do que relatos: elas constituem formas de compreender como experiências são vividas, significadas e transformadas em conhecimento.

Especificamente no campo da linguística aplicada crítica, a pesquisa narrativa visual emerge como estratégia metodológica que articula dados visuais e narrativos (Brandão *et al.*, 2023; López Cruz *et al.*, 2016). Essa abordagem considera o uso de materiais como desenhos, fotografias, colagens e mapas como expressões legítimas de experiências vividas, especialmente quando se trabalha com crianças ou sujeitos que enfrentam dificuldades de verbalização (Bagnoli, 2009; Keats, 2009; Weber, 2008).

Para Kalaja, Barcelos e Paiva (2008), as narrativas visuais contribuem para ampliar os modos de representação da experiência, pois desafiam o modelo tradicional de dados linguísticos escritos ou falados, integrando aspectos simbólicos, afetivos e estéticos. Leavy (2017) e Eisner (2008) reforçam essa ideia ao argumentarem que a pesquisa baseada em arte²⁶ permite representar realidades que não são facilmente acessíveis por meio de métodos mais convencionais.

A análise dessas imagens, no entanto, requer rigor metodológico. É nesse ponto que se insere a contribuição de Gillian Rose (2023), cuja obra *Visual Methodologies* continua sendo uma das mais influentes na área dos estudos visuais. Na edição mais recente, a autora reafirma a necessidade de considerar imagens como construções sociais e culturais, dotadas de sentidos múltiplos e politicamente situados. Segundo Rose (2023), uma análise visual crítica deve se sustentar em três eixos fundamentais: 1º levar as imagens a sério como forma legítima de conhecimento; 2º refletir sobre as condições sociais de produção e circulação dessas imagens; 3º reconhecer os posicionamentos e vieses do pesquisador na leitura das representações²⁷.

A autora propõe o uso da semiologia visual como método potente para compreender como os significados são produzidos visualmente. Ao identificar e interpretar signos, relações paradigmáticas e simbólicas entre os elementos da imagem, é possível vislumbrar camadas profundas de sentido. Diferente da simples descrição ou quantificação dos elementos, a abordagem semiológica considera as imagens como textos culturais que operam dentro de regimes de poder, linguagem e ideologia.

Além disso, Mitchell (2011) contribui com a ideia de que imagens não apenas representam, mas agem no mundo. Elas mobilizam afetos, produzem identidades e participam da construção de discursos. Quando usadas em contextos educacionais e com crianças, como nesta pesquisa, é essencial garantir que sejam instrumentos de expressão, e não de silenciamento ou estigmatização.

26 Do original: *art-based research*.

27 Do original: 1) *Takes images seriously*. 2) *Thinks about the social conditions and effects of visual objects*. 3) *considers your own way of looking at images*.

Neste estudo, os desenhos produzidos por dois alunos do ensino fundamental foram interpretados a partir dessas perspectivas. Com base em Rose (2023) e em diálogo com Kalaja, Dufva e Alanen (2013), compreendemos como os sujeitos constroem sentido sobre suas experiências com o ensino de LI e com o programa bilíngue, não apenas pelas palavras, mas pelos gestos, composições, personagens e balões representados. O foco não foi apenas “o que” os alunos desenharam, mas “como” e “por que” representaram certos elementos – suas escolhas visuais revelam crenças, conflitos, afetos e processos de adaptação.

Assim, ao adotarmos uma abordagem crítica de análise visual, reafirmamos a potência das narrativas visuais como meio de dar voz a crianças em contextos de transformação escolar. Trata-se de uma forma de escuta sensível e politicamente comprometida com os sujeitos da pesquisa.

QUEM SÃO SASUKE E ITACHI?

Nesta pesquisa participaram duas crianças de dez anos, estudantes do quarto ano do ensino fundamental em uma escola confessional evangélica de Sinop (MT), inseridas em um programa bilíngue com abordagem CLIL, implementado em 2023 para as turmas do primeiro ao quinto ano. As crianças, que frequentavam a instituição desde a educação infantil e tinham como única exposição à LI as aulas escolares, foram escolhidas intencionalmente por estarem em processo de transição para o novo modelo. A participação foi voluntária, mediada por práticas éticas de escuta e respeito ao ritmo infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais ativos (Corsaro, 2011) e colaboradoras no processo de produção de conhecimento.

A coleta de dados envolveu entrevistas e desenhos no ambiente escolar, realizados pelos pesquisadores já conhecidos dos alunos, o que favoreceu a criação de um espaço de confiança (González Rey, 2005). As crianças escolheram nomes fictícios – *Sasuke* e *Itachi* – inspirados no desenho *Naruto*, exercendo autonomia simbólica, conforme proposto por Christensen e James (2017) e Spyrou (2018). Ao contextualizar suas

vivências escolares, reforça-se a importância de compreender os sujeitos em seus ambientes sociais, materiais e afetivos, como defende Clark (2010). A pesquisa se ancora em uma perspectiva crítica e participativa da linguística aplicada, comprometida com a justiça social.

ENTRE TRAÇOS E PALAVRAS: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O SER BILÍNGUE EM NARRATIVAS VISUAIS

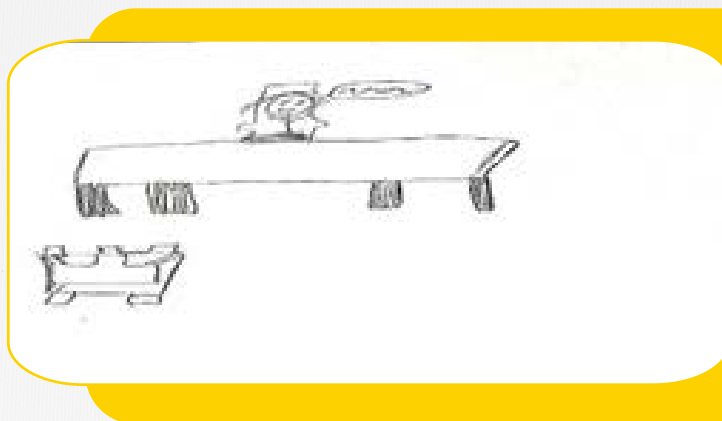
Narrar experiências é parte constitutiva da infância, e, nesse contexto, os desenhos emergem como formas legítimas de expressão e produção de sentidos (Barcelos, 2020; Brandão, 2018). Neste estudo, dois participantes foram convidados a produzir quatro desenhos representando suas vivências com o aprendizado de LI em dois momentos distintos: no ensino regular e no programa bilíngue. A análise das imagens fundamenta-se na abordagem semiológica crítica de Rose (2023), que considera o visual como campo ideológico e afetivo, capaz de revelar relações de poder e desigualdade. Os desenhos são interpretados não apenas como representação, mas como crítica simbólica à experiência de transição educacional, em diálogo com Aiello (2020) e Gill e Angosto-Ferrandez (2018), que defendem o caráter ideológico do signo visual.

Os temas propostos – centrados nas percepções das aulas de inglês e na autodefinição como bilíngue – seguem a lógica das narrativas de experiência (Clandinin; Connelly, 2000), permitindo que os sujeitos construam interpretações próprias de suas trajetórias. A análise utiliza recursos da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2021), articulados com a crítica visual de Rose (2023), para compreender os desenhos como atos visuais políticos (Mirzoeff, 2015). Dessa forma, a investigação se orienta por uma perspectiva crítica, interessada não apenas na estética das imagens, mas nas condições de aprendizagem, medos e sentidos atribuídos ao processo de tornar-se bilíngue.

AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES COM O APRENDIZADO DE LI. COMO *SASUKE* E *ITACHI* ENXERGAM O ENSINO REGULAR DE LI

Os primeiros desenhos realizados por *Sasuke* e *Itachi* retratam suas memórias e percepções sobre as aulas de inglês no ensino regular, em que tinham contato com a LI apenas duas vezes por semana. A leitura dessas imagens, à luz da semiologia crítica de Rose (2023), permite vislumbrar não apenas o que as crianças lembram, mas como se sentiam posicionadas em relação ao conteúdo, ao professor e ao espaço da aprendizagem.

Figura 1 – Desenho sobre ensino regular



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Sasuke*.

No desenho de *Sasuke* (Figura 1), observamos uma sala de aula com apenas uma carteira desenhada – vazia. A professora aparece sentada atrás de uma mesa grande, isolada do estudante e com um balão de fala preenchido por linhas incompreensíveis. Segundo Rose (2023), a ausência de elementos visuais também comunica sentido. A cadeira vazia representa não só a ausência do aluno, mas a sensação de exclusão ou deslocamento daquele ambiente.

A representação do balão com linhas desconexas é um signo denso. Ele simboliza a fala da professora como algo inacessível ou sem significado para o aluno – uma “fala opaca”, como diria Bakhtin, ou um conteúdo desprovido de ancoragem com a realidade do estudante. Essa imagem

expõe o que Rose (2023) denomina de “a superfície suave do belo”: a aula pode parecer normal ou funcional para um observador externo, mas, do ponto de vista do aluno, há um apagamento simbólico de sua presença e voz.

Do ponto de vista da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2021), a centralidade da professora, sua escala aumentada e sua posição isolada atrás da mesa reforçam a hierarquia institucional do espaço. O conhecimento é representado como distante, inacessível, e o aluno – ausente ou desinteressado – aparece silenciado na composição.

Figura 2 – Desenho sobre o ensino regular



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Itachi*.

No segundo desenho (Figura 2), produzido por *Itachi*, a crítica ao ensino regular se torna mais explícita. Vemos dois alunos na sala dizendo “tendi foi nada”, enquanto a professora continua falando em um balão. Aqui, o balão de fala do aluno torna-se um grito de incompreensão compartilhado, indicando que o desconforto não é individual, mas coletivo. É uma denúncia visual da falha comunicativa e pedagógica do modelo tradicional.

Seguindo a leitura de Aiello (2020), essa representação dialoga com os conceitos de ideologia visual e apagamento de agência. A professora aparece centralizada e em posição de autoridade, mas sua presença não traduz

aprendizado – ao contrário, seus gestos visuais são interpretados como ruído e, portanto, não encontram eco nos alunos. A desproporção entre o emissor (professora) e os receptores (alunos incompreendidos) reforça uma crítica implícita à estrutura tradicional, que prioriza a transmissão unidirecional do conteúdo.

Ambos os desenhos revelam, portanto, o que Mirzoeff (2015) denomina de visualidade disciplinar – um sistema de organização do olhar que posiciona os sujeitos em papéis hierárquicos: o professor como detentor do saber e o aluno como figura marginal, passiva, que assiste, mas não interage. Essa relação é materializada nos desenhos por meio da posição física, da escala dos personagens, da ausência de interação verdadeira e do uso simbólico dos balões de fala.

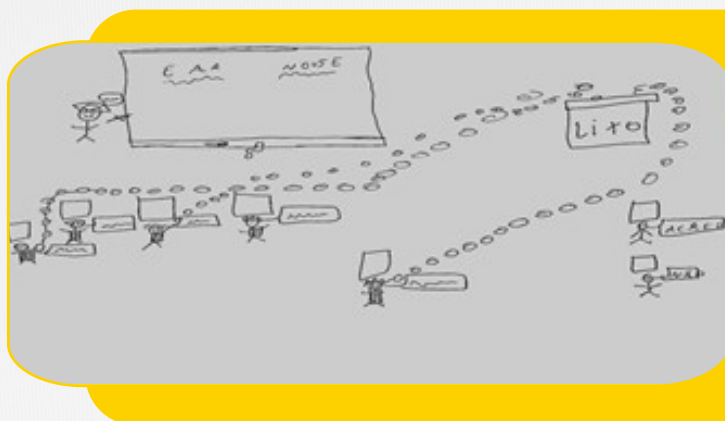
O que os desenhos de *Sasuke* e *Itachi* revelam, à luz da semiologia crítica, é uma forma de resistência simbólica. Suas imagens produzem uma narrativa contra-hegemônica sobre o ensino de LI: descontextualizado, não dialógico, desmotivador. Em suas representações, o conteúdo da aula é visto como um código inacessível e o professor, como uma figura distante, “acima” dos estudantes – no sentido literal e simbólico.

Essa leitura reforça a importância de escutar as vozes das crianças também em suas formas não verbais. Como argumenta Spyrou (2018), o pesquisador precisa adotar uma escuta epistemológica plural, capaz de reconhecer diferentes formas de enunciação – inclusive aquelas produzidas com lápis de cor e papel. O que *Sasuke* e *Itachi* desenharam é tão importante quanto o que verbalizam: eles nos mostram, por meio da linguagem visual, o impacto das práticas pedagógicas que não os consideram como sujeitos ativos na aprendizagem.

A VIVÊNCIA DE *SASUKE* E *ITACHI* COM O PROGRAMA BILÍNGUE: “É MAIS REAL PORQUE FALAMOS INGLÊS”

Ao avançarmos para o momento em que os participantes ingressam no programa bilíngue, observamos nas imagens novas composições visuais que expressam tanto o choque inicial quanto os deslocamentos simbólicos provocados pela nova metodologia. Como indica Rose (2023), o estudo de imagens não se limita ao que é evidente: é necessário investigar o que se oculta sob a superfície do “belo” – ou seja, da aparência de modernidade, inovação ou avanço que essas práticas educacionais projetam.

Figura 3 – Desenho sobre programa bilíngue



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Sasuke*.

Na Figura 3, *Sasuke* desenha uma sala de aula onde predominam sinais de desorganização: colegas jogam bolinhas de papel, há conversas paralelas e ruído visual. Essa cena pode parecer, à primeira vista, uma simples representação do cotidiano infantil. No entanto, analisando pela lente da semiologia crítica, vemos emergir um cenário de confusão simbólica diante de um novo modelo de ensino. A sala, em tese mais dinâmica, revela-se caótica do ponto de vista do aluno – a exposição intensificada à LI é interpretada, no início, como um campo instável e desordenado.

A desorganização visual pode ser lida como uma metáfora da insegurança linguística e afetiva. Como aponta Aiello (2020), quando

os sujeitos são confrontados com um discurso para o qual não estão preparados, seu modo de representação tende a enfatizar a desordem, a alienação ou o cansaço. Nesse sentido, o balão de fala do professor permanece presente, mas a atenção dos colegas está deslocada – indicando ruído entre emissão e recepção.

Entretanto, algo novo emerge: *Sasuke* inscreve no quadro as palavras *ear* e *nouse* (provavelmente *nose*), o que revela um primeiro gesto de apropriação linguística. A escrita, mesmo com variação ortográfica, é um sinal de tentativa de ancoragem na nova língua. Como sugerem Kress e van Leeuwen (2021), a presença de palavras escritas no desenho funciona como vetor de significação: o aluno tenta estabilizar o caos representado através do registro daquilo que compreendeu. Esse gesto linguístico visual sinaliza um deslocamento inicial da posição de completa passividade – ainda que tímido.

Figura 4 – Desenho sobre o programa bilíngue



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Itachi*.

Na Figura 4, *Itachi* representa novamente uma sala formal com o professor em posição centralizada, mas agora delimitada por um quadro – o que não aparecia nos desenhos anteriores. O aluno aparece sentado, calado, ou seja, observando. O balão de fala do professor traz termos da LI e, mais uma vez, o aluno se posiciona como observador. Sua fala “não sei falar isso” marca a transição do “não entendi nada” (ensino regular)

para um novo tipo de dificuldade: o reconhecimento da barreira linguística como algo pessoal, não mais como falha coletiva.

Essa mudança discursiva revela, segundo Barcelos (2020), a internalização de novas crenças sobre o processo de aprendizagem: a dificuldade agora é assumida como parte do percurso de tornar-se bilíngue, e não como culpa do professor ou do método. Contudo, ao nos guiarmos por Rose (2023), percebemos que essa aparente evolução pode mascarar processos de silenciamento simbólico: o aluno ainda não fala, ainda não compreende – e se representa calado, em menor escala e sob a sombra do professor.

A crítica visual de Mirzoeff (2015) é útil aqui: os sujeitos em formação, especialmente em contextos hierarquizados como o escolar, muitas vezes lutam pelo direito de serem vistos e compreendidos. Quando o discurso institucional (no caso, o programa bilíngue) se impõe sem mediação, o aluno precisa encontrar outras formas de expressar sua posição – e o desenho se torna um desses espaços de negociação.

As Figuras 3 e 4, portanto, revelam não apenas o impacto do novo modelo, mas a tensão entre o desejo de participação e a persistência de uma lógica verticalizada. A sala de aula segue organizada em torno da figura do professor, e a língua-alvo – a LI – ainda opera como barreira simbólica. Há, contudo, sinais de transição: a tentativa de escrever, a delimitação do quadro, a representação da própria presença na imagem. Por trás da proposta pedagógica inovadora do programa bilíngue, os desenhos revelam desconforto, ruído, instabilidade – mas também movimento, apropriação, desejo de pertencimento.

TRANSFORMAÇÕES NO OLHAR: O SEGUNDO SEMESTRE NO PROGRAMA BILÍNGUE

As Figuras 5 e 6, desenhadas por *Sasuke* e *Itachi* após seis meses de vivência no programa bilíngue, revelam mudanças significativas na forma como os estudantes percebem a experiência escolar. O que antes era representado como desorganização, silêncio ou incompreensão, agora passa a incorporar traços de agência, participação e construção de sentido.

Figura 5 – Desenho sobre programa bilíngue



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Sasuke*.

Na Figura 5, *Sasuke* desenha a si mesmo em primeiro plano, em posição elevada e à frente do professor, que agora aparece reduzido, ao fundo. Esse deslocamento espacial rompe com a lógica tradicional da autoridade centralizada, substituindo-a por uma configuração onde o aluno ocupa o centro da ação visual. Segundo a gramática do design visual (Kress; van Leeuwen, 2021), essa mudança sinaliza reconhecimento de protagonismo: *Sasuke* se vê como agente de seu próprio processo de aprendizagem.

Os balões de fala são preenchidos com palavras em inglês – *ear*, *nose* – e há uma sequência interativa, em que o professor fala e o aluno responde. O que antes eram linhas desconexas ou ausência de fala, agora são palavras compreendidas e reproduzidas. Como argumentam Bezemer e Kress (2016), a produção de sentido em ambientes multimodais ocorre por meio da reorganização dos modos: *Sasuke* reconfigura o espaço da sala, as posições dos atores e os signos de linguagem. Ele passa a escrever, falar e, mais do que isso, se representar em ação.

Sob a lente crítica de Rose (2023), essa imagem carrega, por um lado, a aparência da superação – da “suave superfície do belo” –, mas ainda evidencia elementos de assimetria: o professor segue presente como fonte do saber e o conteúdo ainda parece preestabelecido. A beleza da imagem

– uma aula mais organizada, um aluno sorrindo, palavras em inglês – pode esconder os processos de assimilação que o programa bilíngue demanda: o aluno aprende “a responder certo”, mas ainda não determina os rumos da aula ou do currículo.

Figura 6 – Desenho sobre programa bilíngue



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Itachi*.

Já a Figura 6, desenhada por *Itachi*, mostra alunos dizendo “tendi foi tudo”, em contraposição à expressão anterior (“tendi foi nada”). Essa mudança verbal, simples em aparência, carrega densidade simbólica. Segundo Rowsell e Walsh (2011), o modo como os aprendizes se sentem em relação à língua impacta diretamente sua representação visual. A frase coloquial e afirmativa “tendi foi tudo” funciona aqui como marcador de confiança e pertencimento linguístico, mesmo sem a formalidade da LI.

Itachi ainda posiciona o professor em uma escala superior, mas agora há um balão de fala compartilhado entre professor e aluno, com a palavra *OK* escrita no quadro. Essa escolha reduz a distância entre os sujeitos e sugere um ambiente mais interativo e compreensível. Do ponto de vista da semiologia crítica, como propõe Rose (2023), essa imagem revela uma negociação visual de poder: o professor ainda lidera,

mas agora há espaço para a resposta, para o entendimento, para o acordo – simbolizado pelo OK.

Ambos os desenhos evidenciam que a repetição e a exposição à LI passaram a produzir efeitos perceptíveis. Para Barcelos (2020), crenças linguísticas são móveis e moldadas pelas interações sociais – e os desenhos mostram exatamente isso: uma mudança de crença visual, que parte da confusão e avança para a compreensão parcial e para a afirmação de capacidade.

Entretanto, como apontam Aiello (2020) e Jewitt *et al.* (2016), os desenhos escolares também são moldados por expectativas institucionais. A imagem do “aluno que entende” pode ser uma representação desejada, não apenas vivida. O risco, como alerta Rose (2023), é romantizar essas conquistas visuais e esquecer que o percurso foi atravessado por silenciamentos, pressões e deslocamentos forçados de identidade.

As imagens, portanto, devem ser lidas em camadas: por fora, o avanço linguístico; por dentro, os rastros de um processo de adaptação que exigiu esforço, reorganização interna e até certo apagamento de identidades anteriores. Como sintetiza Barcelos (2020), aprender uma língua é também (re)construir-se como sujeito – e os desenhos de *Sasuke* e *Itachi* materializam esse movimento de forma potente.

SER BILÍNGUE: COMO SASUKE E ITACHI SE VEEM

Na etapa final da pesquisa, *Sasuke* e *Itachi* foram convidados a desenhar como se veem enquanto sujeitos bilíngues. Essa atividade mobilizou não apenas elementos linguísticos, mas também afetivos, sociais e identitários. Como orienta Rose (2023), ao analisar imagens produzidas em contextos escolares, é preciso ir além da superfície estética e buscar os sentidos ocultos – aqueles que se expressam por meio de ausências, proporções e escolhas visuais aparentemente banais. Os desenhos de ambos os alunos ilustram esse desafio.

Figura 7 – Desenho sobre ser um sujeito bilíngue



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Sasuke*.

Na Figura 7, desenhada por *Sasuke*, observamos um personagem solitário, desenhado em destaque no canto superior esquerdo da folha. Ele está sorrindo e acompanhado de um balão de fala onde se lê a palavra *OK*. Ao fundo, um sol com rosto feliz e nuvens leves compõem um cenário calmo. O corpo é retangular e rígido, os braços estão abertos lateralmente, e no peito há o desenho de uma cruz que poderia remeter à bandeira da Inglaterra. A representação frontalizada, com traços simples e isolados, revela muito sobre a autopercepção linguística de *Sasuke*.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), a centralidade e a frontalidade são marcas de protagonismo visual. *Sasuke* parece afirmar sua posição como alguém que agora “fala inglês” e compreende o que antes lhe era estranho. Contudo, a ausência de colegas, professores ou qualquer forma de interação indica uma experiência ainda individualizada e possivelmente solitária. A imagem comunica êxito, mas também isolamento simbólico – o sujeito bilíngue é mostrado como alguém que “chegou lá”, mas sem interlocutores visíveis.

O uso da palavra *OK* merece atenção. Como destacam Norton (2013) e Barcelos (2020), o investimento em uma nova identidade linguística nem sempre ocorre em condições de empoderamento. O *OK* de *Sasuke* pode ser lido como marcador de competência, mas também como uma resposta mínima esperada – um símbolo de conformidade com o discurso escolar.

A cruz no peito, semelhante à bandeira inglesa, reforça essa leitura: o bilinguismo é visualizado como uma incorporação de um modelo nativo idealizado, talvez imposto mais do que escolhido.

Segundo Rose (2023), a beleza da cena (o sol sorrindo, o aluno feliz) pode atuar como “superfície suavizadora” que encobre processos de deslocamento identitário e normatização cultural. A imagem de *Sasuke*, nesse sentido, é potente porque combina afirmação de progresso com marcas silenciosas de assimilação.

Figura 8 – Desenho sobre ser um sujeito bilíngue



Fonte: Registro imagético dos autores. Conteúdo produzido pelo aluno *Sasuke*.

Já na Figura 8, desenhada por *Itachi*, o personagem aparece mais centralizado verticalmente, com expressão neutra e braços que apresentam curvas em espiral, indicando algum movimento ou tentativa de expressividade. O balão de fala é maior que o de *Sasuke*, também com a palavra *OK*, mas dessa vez conectada ao corpo por uma linha de fala contínua. O sol também sorri, mas a cena é mais contida visualmente.

A leitura crítica dessa imagem revela que *Itachi* se posiciona como sujeito que fala, mas que ainda está em processo de apropriação da língua. O corpo segmentado, os braços circulares e o olhar voltado para frente podem ser interpretados como indícios de esforço e desconforto coexistentes. O personagem tenta se estabilizar em um lugar onde ainda se sente em transição.

De acordo com Aiello (2020) e Rowsell e Walsh (2011), a linguagem visual é especialmente eficaz para representar afetos complexos, e a combinação entre um balão grande (“OK”) e uma postura corporal rígida sugere um bilinguismo em formação, onde há desejo de pertencimento, mas também hesitação. *Itachi* não representa colegas nem professor, mas sua expressão facial é menos marcada por êxtase do que a de *Sasuke* – talvez por isso sua performance pareça mais autêntica e menos idealizada.

Partindo da visão semiológica proposta por Rose (2023) desvelamos o que há sob essa imagem aparentemente otimista: a construção de um sujeito bilíngue solitário, que fala apenas o suficiente, com uma palavra segura e inquestionável, como *OK*. Ambos os estudantes optaram por não inserir textos longos, interações complexas ou elementos de seus repertórios em português – o que pode indicar um grau de internalização das expectativas escolares sobre o que é “falar inglês” corretamente.

Se os desenhos anteriores mostravam incompreensão, insegurança e ruído visual, agora vemos organização e clareza, mas também controle e padronização simbólica. O risco, como alertam García e Wei (2014) e Mirzoeff (2015), é que esses desenhos possam ser vistos como provas de sucesso do programa bilíngue, sem reconhecer que eles também contêm indícios de autocensura e adaptação forçada a modelos hegemônicos de bilinguismo.

Em suma, *Sasuke* e *Itachi* produzem imagens que afirmam um novo lugar linguístico, mas que também denunciam a forma como esse lugar foi negociado: com silêncio, com simplificação, com ausência de diversidade. Ser bilíngue, para *Sasuke* e *Itachi*, é hoje uma realidade em construção – feita de palavras novas, de signos aprendidos, de apropriações, mas também de omissões. Seus desenhos nos mostram não apenas que aprenderam a língua, mas que estão aprendendo a se ver como sujeitos capazes de existir nela – ainda que sob condições reguladas.

NOSSO ENTENDIMENTO SOBRE NARRATIVAS VISUAIS COM CRIANÇAS

Este capítulo teve como propósito compreender como dois estudantes migrados do ensino regular de LI para um programa bilíngue em uma escola privada de Sinop (MT) vivenciam essa transição e constroem sentidos sobre o que significa ser bilíngue. A pesquisa se apoiou em uma abordagem narrativa visual (Barcelos, 2020; Brandão *et al.*, 2023), com ênfase na análise semiológica crítica proposta por Rose (2023), que permitiu a leitura dos desenhos como construções sociais dotadas de múltiplos sentidos – tanto explícitos quanto ocultos sob a superfície estética.

A investigação revelou que os desenhos, mais do que ilustrações, funcionam como atos discursivos e identitários. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2021), a imagem é um modo de comunicação que estrutura e distribui poder e significado; nesse caso, os estudantes não apenas representaram, mas reconfiguraram sua experiência com a LI. Inicialmente, suas imagens expressavam distanciamento, incompreensão e passividade, características associadas ao ensino tradicional de LI criticado por autores como Paiva (2009), Schmitz (2009) e Valério (2010), que denunciam a fragmentação, o excesso de foco na gramática e a baixa carga horária como entraves à aprendizagem significativa.

Com o ingresso no programa bilíngue, observaram-se transformações nos modos de representação. Elementos visuais como a introdução de palavras em inglês, o uso de balões de fala conectados aos personagens e o reposicionamento espacial dos estudantes nos desenhos indicam movimentos de aproximação à língua, ainda que permeados por tensões. Como apontam Barcelos (2020) e Norton (2013), o aprendizado de uma nova língua envolve não apenas aquisição de vocabulário, mas também investimento identitário e afetivo, em que os sujeitos negociam pertencimento, reconhecimento e autonomia.

Os desenhos mais recentes mostraram os participantes sorrindo, utilizando palavras em inglês – OK – e se representando em espaços aparentemente positivos. Contudo, como alerta Rose (2023), é fundamental desconfiar da estética da harmonia: a beleza pode ocultar normatividades, silenciamentos e hierarquias internalizadas. No caso de *Sasuke*,

por exemplo, o possível uso da bandeira da Inglaterra no peito, a ausência de interlocutores e o uso da palavra *OK* revelam um bilinguismo idealizado, vinculado a um modelo nativo, hegemônico e solitário – uma construção simbólica de sucesso que talvez masque processos de assimetria e assimilação (Skutnabb-Kangas, 2009; Aiello, 2020).

No desenho de *Itachi*, assim como de *Sasuke*, sua imagem também carece de interação e pluralidade linguística. Isso aponta para o que García e Wei (2014) denominam de *translanguaging* inibido – quando o sujeito possui múltiplos repertórios, mas utiliza apenas o que é socialmente aceito e validado no contexto escolar. As imagens, portanto, revelam que a construção do “ser bilíngue” passa não apenas pela aquisição de novos saberes, mas por um processo de adaptação a expectativas institucionais e ideológicas.

Do ponto de vista metodológico, o uso de narrativas visuais se mostrou fundamental para acessar dimensões afetivas, simbólicas e subjetivas da experiência dos estudantes. Como indicam Bagnoli (2009), Kalaja, Barcelos e Paiva (2008) e Brandão (2018), o desenho permite que crianças expressem aquilo que nem sempre conseguem verbalizar – sobretudo quando se trata de vivências complexas, como a transição de uma modalidade de ensino para outra.

Além disso, a escuta sensível da infância (Corsaro, 2011; Spyrou, 2018) e a abordagem ética de sua representação visual trouxeram à tona a necessidade de repensar os modos como crianças são tradicionalmente inseridas em pesquisas. Em vez de objetos de investigação, os estudantes foram compreendidos aqui como sujeitos produtores de sentidos, capazes de elaborar críticas e reflexões visuais sobre o contexto educacional onde estão inseridos.

Em termos de contribuição, este trabalho evidencia que o sucesso de um programa bilíngue não pode ser medido apenas por indicadores linguísticos. É preciso considerar os sentidos que os alunos constroem sobre a própria aprendizagem, suas crenças, afetos e modos de estar no mundo. Como apontam Cummins (2000) e Megale (2018), a eficácia de uma proposta bilíngue depende do reconhecimento dos sujeitos como

protagonistas do processo e da valorização de suas múltiplas identidades e repertórios.

Por fim, este estudo reforça que a linguagem – seja verbal ou visual – é sempre atravessada por relações de poder. Ler os desenhos de *Sasuke* e *Itachi* não foi apenas uma forma de compreender sua trajetória escolar, mas de revelar as camadas simbólicas que estruturam o que se entende por “ser bilíngue” em contextos educacionais privados no Brasil. Essa leitura crítica, ancorada na semiologia de Rose (2023), nos convida a repensar a própria ideia de bilinguismo: não como um produto a ser atingido, mas como um processo em disputa – estético, político e profundamente humano.

REFERÊNCIAS

AIELLO, G. Visual semiotics: key concepts and new directions. **Visual Communication**, v. 19, n. 1, p. 3-10, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338633799_Aiello_G_2020_Visual_semiotics_Key_concepts_and_new_directions_In_Luc_Pauwels_and_Dawn_Mannay_Eds_The_SAGE_Handbook_of_Visual_Research_Methods_London_SAGE. Acesso em: 11 maio 2025.

ASSIS-PETERSON, A.; COX, M. O ensino de inglês como instrumento de dominação: uma análise crítica. In: SIGNORINI, I. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: identidade, hegemonia e educação linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 105-134.

BAGNOLI, A. Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. **Qualitative Research**, v. 9, n. 5, p. 547-570, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794109343625>. Acesso em: 11 maio 2025.

BAILEY, P. H.; TILLEY, S. Storytelling and the interpretation of meaning in qualitative research. **Journal of advanced nursing**, 38(6), p. 574-583, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.02224.x>. Acesso em 19 dez. 2023.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

BAKER, C.; WRIGHT, W. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 6. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crença sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/329248355/BARCELOS-Crencas-Emocoes-e-Identidades>. Acesso em: 11 maio 2025.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: BARCELOS, A. M. F.; GOMES JÚNIOR, R. (org.). **Pesquisa narrativa: histórias de aprender e ensinar línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 17-37.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame**. London: Routledge, 2016.

BORG, S. Researching Teacher's beliefs. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.). **Research Methods in Applied Linguistics**. A Practical Resource. Londres: Bloomsbury, 2015. p. 368-381.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: https://www.academia.edu/44428747/Pierre_BOURDIEU_O_Poder_Simbolico. Acesso em: 7 maio 2025.

BRANDÃO, A. C. L. Visualizing EFL teacher identity (re)construction in materials design and implementation. **Applied Linguistics Review**, v. 9, n. 2-3, p. 249-271, 2018.

BRANDÃO, A. C. L.; OLIVEIRA, V. A.; SANTOS, G. P. A pesquisa narrativa visual e o estudo da identidade do professor de língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 62.2, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/9CsXv74GPGx7Xgv47FPLFWM/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BYERS-HEINLEIN, K.; LEW-WILLIAMS, C. Bilingualism in the early years: What the science says. **Learn. Landscapes**, v. 7, n. 1, p. 95-112, 2013. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6168212/pdf/nihms940156.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Research with children: perspectives and practices**. 3. ed. London: Routledge, 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

CLARK, A. **Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments**. London: Routledge, 2010.

COLOMBO GOMES, G. S.; BARCELOS, A. M. F.; MILLER, I. K. Crenças, emoções e identidade na aprendizagem de línguas. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 1-9, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2021.63934>. Acesso em: 11 maio 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. **The bilingual brain: and what it tells us about the science of language**. Tradução de John W. Schwieter. Cambridge: Harvard University Press, 2020.

COSTA, L. R. S. **A construção da leitura e da escrita em língua inglesa de crianças em contexto de educação bilíngue: características da linguagem, interação e mediação**. 2024. 123 p. Dissertação (Mestrado do programa PPGLETRAS) – UNEMAT, Sinop, 2024.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.

EISNER, E. W. Artistic approaches to research. In: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (ed.). **Handbook of the arts in qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 3-12.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century**: A global perspective. 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=bW6VK95ckC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 8 maio 2025.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GOMES JÚNIOR, R. Narrativas e metáforas. In: BARCELOS, A. M. F.; GOMES JÚNIOR, R. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias de aprender e ensinar línguas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 183-206.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/667339593/Fernando-Gonzalez-Rey-Pesquisa-Qualitativa-e-Subjetividade-Os-Processos-de-Construcao-Da-Informacao-Thomson-2005>. Acesso em: 11 maio 2025.

GUIMARÃES, S. M., BARTIKOSKI, M. O ensino da gramática: possibilidades didático-metodológicas diversificadas em projeto de formação continuada de professores de língua materna. **D.E.L.T.A.**, 35(2), p. 327-350, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/9ny94qx6YjDSqFrW4cmCrRK/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 maio 2025.

HAMEL, R. E.; ERAPE BALTAZAR, A. E.; MÁRQUEZ ESCAMILLA, B. La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 57, 3, p. 1377-1412, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653739444541>. Acesso em: 10 maio 2025.

HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Disponível em: <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. L. **Introducing multimodality**. London: Routledge, 2016. Disponível em: <https://dokumen.pub/introducing-multimodality-1nbsped-2015039260-9780415639231-9780415639262-9781315638027.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 2007. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:63>. Acesso em: 10 maio 2025.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: KALAJA, P.; DUFVA, H.; MECKLENBURG, M. (org.). **Visualising multilingual lives**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 89-106. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288609582_Experimenting_with_visual_narratives. Acesso em: 11 maio 2025.

KEATS, D. M. **Interviewing**: a practical guide for students and professionals. Sydney: UNSW Press, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. 3rd Edition. Oxon: Routledge, 2021.

LEANDER, K. M.; BOLDT, G. M. Rereading “A pedagogy of multiliteracies”: bodies, texts, and emergence. **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 1, p. 22-46, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X12468587>. Acesso em: 11 maio 2025.

LEAVY, P. **Research design**: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. New York: Guilford Press, 2017. Disponível em: https://lib.zu.edu.pk/ebookdata/Nursing/PHD%20Books/Research%20Design_%20Quantitative,%20Qualitative,%20Mixed%20Methods,%20Arts-Based,%20and%20Community-Based%20Participatory%20Research%20Approaches.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. H (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MARIANO, A. L. S. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. **Rev. Bras. Educ.**, [online], v. 29, e290114, 2024. E-pub. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290114>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MARINI, R. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Folha de São Paulo**, 26 mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 2 maio 2025.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESpecialist**, 39(2), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Acesso em: 10 set. 2023.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue no Brasil. Organização de Antonieta Megale. Prefácio de Ofélia García. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-63489-45-6.

MEGALE, A. H. O que é uma perspectiva decolonial de ensino em/de inglês? **Santillana**, 2020. Disponível em: <https://www.santillana.com.br/conteudos/o-que-e-uma-perspectiva-decolonial-de-ensino-em-de-ingles>. Acesso em: 8 maio 2025.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818/708>. Acesso em: 28 maio 2023.

MENEZES, A.; BARBALHO, C.; CASTANHEIRA, D. Ensino de gramática: desafios e perspectivas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, 4(7), 1-15, 2023.

MIRZOEFF, N. **How to see the world**. London: Pelican, 2015.

MITCHELL, C. **Doing visual research**. London: Sage, 2011.

MUYLAERT, C. J.; JUNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3610/361035360027.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

ÖZŞEN, A.; ÇALIŞKAN, T.; ÖNAL, A.; BAYKAL, N.; TUNABOYLU, O. An overview of Bilingualism and Bilingual Education. **Journal of Language Research (JLR)**, 4(1), p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1291078>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org.) **Práticas de ensino e aprendizagem em inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

ROCHA, P. G. Políticas Linguísticas para o plurilinguismo e a educação escolar indígena brasileira: avanços e retrocessos. *In*: ROCHA, P. G.; SOARES, I. N.; MACHADO, L. S. (org.). **Políticas linguísticas e o ensino de línguas**. São Paulo. Pimenta Cultural, 2024. p. 97-114.

ROSE, G. **Visual methodologies**: an introduction to researching visual materials. 5th ed. London: SAGE Publications, 2023.

ROWSELL, J.; WALSH, M. Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies and new literacies. **Brock Education Journal**, v. 21, n. 1, p. 53-62, 2011. Disponível em: <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/236/174>. Acesso em: 11 maio 2025.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? *In*: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SILVA, J. R. Narrativas de si: a experiência do sujeito na escrita acadêmica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 47, p. 69-86, 2021.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education** – or worldwide diversity and human rights? New York: Routledge, 2009.

SPYROU, S. **Disclosing childhoods**: research and knowledge production for critical childhood studies. London: Palgrave Macmillan, 2018.

VALÉRIO, K. M. Ensinando a falar inglês. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem em inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

VARGAS, J. S. “A gente acaba percebendo muita coisa no momento, ali em sala de aula, e aí?”: narrativas de professores de inglês como língua adicional sobre o contexto de ensino de inglês para very young learners nas Escolas de Educação Básicas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12206>. Acesso em: 8 abr. 2023.

WEBER, S. Visual images in research. *In*: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (ed.). **Handbook of the arts in qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 41-53. Disponível em: <https://iirc.mcgill.ca/txp/files/Weber-Visual-Images-in-Research-in-Knowles-and-Cole-2008.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

CAPÍTULO 8

RITUAIS E ROTINAS NUMA SALA DE LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Malagoli Braga
Secretaria de Educação de São Paulo

INTRODUÇÃO

[...] entender quais elementos e fazeres me permitem [...] não mais entrar nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental com as mãos suadas, a boca seca e sentindo uma boa dose de ansiedade a cada vez que me deparo com pessoinhas com o tamanho que mal ultrapassam o meu quadril (Martins, 2023, p. 4).

Dentre as inúmeras práticas que me vi desenvolvendo, re/desaprendendo nesses anos como professora de inglês na educação infantil (doravante EI) da rede pública de Jundiaí (SP), uma das que mais ouvi falar, das que mais me foi recomendado fazer, e das que mais me deu alguma estrutura em um momento desestruturante por completo, foi a rotina.

A palavra rotina, conforme desenvolvido na tese de doutorado de Barbosa (2000) a partir de Cunha (1982), tem sua origem no francês antigo *route*, um derivado da palavra *rupta* (rota) do latim popular. Seu registro na língua portuguesa se localiza em 1844 e carrega o sentido principal de noção espacial, vinculada a um caminho, direção, rumo e percurso já conhecido, vulgar, familiar, não estranho (Barbosa, 2000, p. 48). Na língua francesa, seu uso cotidiano aparece como *routine* – grafia utilizada sem uma tradução nas línguas italiana e inglesa – traduzida para as línguas portuguesa e a espanhola como rotina (Barbosa, 2000, p. 48).

Barbosa (2000) questiona ainda se seu uso constante acaba por acentuar na palavra ‘rotina’ uma obviedade tão expressiva para educadores que perde a legitimidade de ser tratada e estudada como conceito, na intenção de tornar as rotinas e os rituais na EI visíveis e colocá-los a escrutínio para analisar sua necessidade, viabilidade e potencial – uma vez que é uma palavra usada com tanta frequência nas instituições de EI, como salientam Barbosa (2000, 2006), Coutinho, Oliveira e Figueiredo (2022), Ramos (s.d.), Cavasin (2008), Brasil (2012), entre outros.

Sua relevância e valor estruturante do sujeito se coloca para além das “atividades de cuidado”, como nos lembra Barbosa (2000, p. 52)

Apesar da ênfase nas atividades de cuidado, Bertolini reconhece que, além destas, muitos outros momentos da jornada diária no interior de uma instituição educativa estão rotinizados: as estratégias de início e término das atividades, as modalidades de entrada e saída, as mudanças de um ambiente para o outro. Também nesses casos, vale a hipótese do **valor estruturante da rotina: esta confere uma ordem para a experiência confusa da criança**, ajuda-a a orientar-se, quando transforma a experiência de viver em um mundo que está, ao menos parcialmente, previsível e, conseqüentemente, mais tranquilo e seguro. Isso não significa, obviamente, o excesso de uma total normatividade da jornada [...] (grifo nosso).

No entanto, é interessante ressaltar que a palavra “rotina” também encontra em sua origem o radical *ruptor*, que deu origem à palavra “rota” e é também a raiz de “ruptura”.

Assim, a rotina pode conter o seu contraponto, a sua contradição, compartilhar da opinião de Pais (1996) que, retomando a discussão sobre a relação entre o cotidiano e rotina, afirma que nesse sentido:

A vida cotidiana deixa então de ser meramente vivida – isto é, repetidamente – para passar a ser investida, criativamente, com aventura (Barbosa, 2000, p. 49).

Dessa forma, essa palavra tão usada em meu próprio cotidiano adquire maior complexidade ao ser ao mesmo tempo normatizador e transgressor, que impõe a homogeneização e abre brechas para o enfrentamento e a heterogeneização dos sujeitos em coletivo.

Nessa difícil articulação que envolve os aspectos do aprender, Meirieu (1998/2010, p. 90) nos recorda da importância do desejo de saber e da vontade de aprender intrínsecos à aprendizagem. Sem eles, nosso trabalho torna-se não só (ainda mais) árduo, porém também superficial, autoritário e bancário – somos nós, professoras, que fazemos todas as escolhas baseadas em nosso próprio julgamento como supostos seres superiores e depositamos nossos conhecimentos nos alunos.

Meirieu (1998/2010) destaca que não se trata de “ignorar o desejo, sacralizá-lo, desvirtuá-lo, tampouco dele tirar proveito, mas sim [...] criar as condições para sua emergência”, lembrando que “nenhum desejo pode nascer do nada e, se não for articulado ao ‘já existente’, praticamente não tem chance de surgir”.

Nessa tarefa de “fazer do saber um enigma” (Meirieu, 1998/2010, p. 92-95), mostrando e ao mesmo tempo escondendo para que haja vontade de desvendar o objeto desejado, uma das formas de realizar essa mediação é por meio do ritual.

A ritualização permite ao sujeito do aprender ter um território de referência, garantindo que ele possa implicar-se ou retraindo-se (Meirieu, 1998/2010, p. 95). Há, segundo o autor, três níveis de ritualização: *o ritual da organização do espaço*, por meio do qual cada um apropria-se de um território, estabelecendo suas ferramentas de trabalho e um lugar para manifestar-se e retraindo-se; *o ritual da distribuição do tempo*, que determina

os momentos de atividades individuais, em pares ou grupos e que também impõe momentos de silêncio, e o *ritual de codificação dos comportamentos*, que instaura as regras que garantem a segurança física e psicológica das pessoas (Meirieu, 1998/2010, p. 96).

A importância da ritualização em torno da organização dos tempos, espaços e materiais é uma constante na literatura da pedagogia. Vários autores da área já falaram sobre a rotina e possíveis rituais na sala de aula da pequena infância (Barbosa, 2000, 2006; Brasil, 2012; Cavašin, 2008; Coutinho; Oliveira; Figueiredo, 2022; Meirieu, 1998/2010; Ramos, s.d.).

Podemos notar que a ritualização da organização do espaço de Meirieu (1998/2010) é colocada como essencial para permitir que os sujeitos envolvidos naquela experiência e prática possam se apropriar do território, agindo também sob ele e melhor compreendendo seus limites. Até mesmo porque reconhecer tais limites – de espaço, tempo e comportamento; formas de ser, agir, pensar e ocupar (n)esses espaços – pode ajudar a enfrentá-los e transgredi-los (Barbosa, 2006, p. 60). Barbosa também reforça a relevância da ritualização ao falar sobre a ordem moral e formal na qual atuam as rotinas: “elas operam com o objetivo de estruturar, organizar, e sistematizar as ordens moral e formal [...] afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos”.

As rotinas lançariam mão de rituais como as cerimônias, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder na sala de aula que

relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela (Barbosa, 2006, p. 60).

Argumento este que reforça uma visão de educação (linguística) para/ com crianças que quer promover

no dia a dia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o protagonismo das educadoras e dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas (brincantes, artistas e cientistas) que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressam tudo isso de forma ativa, rica e autoral (São Paulo, 2015, p. 18).

Coutinho, Oliveira e Figueiredo (2022) também corroboram a perspectiva em torno do papel fundamental da rotina na EI, uma vez que esta atuaria como “aliada na busca da autonomia e independência das crianças” (Coutinho; Oliveira; Figueiredo, 2022, p. 5). É por meio da organização do espaço e do tempo que a criança terá possibilidade de existir e experienciar em um “ambiente seguro e planejado onde o desenvolvimento de suas habilidades pode se dar naturalmente ou mesmo ser potencializado” (Coutinho; Oliveira; Figueiredo, 2022, p. 1). Assim, também para essas autoras os conceitos de tempo, espaço e rotina – assim como as ritualizações da organização do espaço, da distribuição do tempo e de codificação dos comportamentos de Meirieu (1998/2010) – proporcionam e potencializam o desenvolvimento do senso de segurança, respeito, aprendizado, disciplina, independência e de convívio social dentro desse ambiente onde a criança agora é, também, aluna (Coutinho; Oliveira; Figueiredo, 2022).

Cavasin (2008, p. 50) nos lembra da importância de estarmos atentas ao nosso fazer pedagógico e à forma como ele acontece, “quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo”. Segundo a autora, a não atenção a esses fatores pode levar a uma rotina sem nenhum significado e que recai no autoritarismo, em que toda e qualquer autonomia das crianças é retirada.

Se, como nos traz Ramos (s.d., p. 12), professores pedagogos/polivalentes da EI já demonstram dificuldade em delimitar a compreensão de rotinas e rituais por faltar clareza em sua significação no cotidiano escolar, que dirão professoras de inglês como eu, que adentraram o universo de crianças tão pequenas sem sequer ter ciência da existência de rotinas.

Tal dificuldade é corroborada pela professora cuja narrativa analisei em meu mestrado a partir do referencial teórico da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 1990, 2004; Clandinin; Huber, 2010; Mattos, 2009) que desenvolvo a seguir.

A ROTINA E RITUAIS PARA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DE/PARA/COM CRIANÇAS

Em minha pesquisa de mestrado, acompanhei uma professora (doravante P) no curso de 18 aulas duplas – nove sextas-feiras – em um único grupo de quatro anos – a capacidade máxima de alunos dessa faixa etária na prefeitura de Jundiaí é de 24 crianças por sala, a depender do tamanho da sala.

Quando convido P a lembrar da sua primeira aula na sala de EI na prefeitura de Jundiaí, temos o poderoso relato que reverbera a mesma ansiedade, o mesmo terror, a mesma insegurança presentes em meu relato e no de Martins (2023, p. 121).

Excerto narrativo 28

Thais: E a sua primeira aula daqui de Jundiaí. Vamos jogar só a cabeça lá pra trás. Você lembra como é que foi? Porque eu lembro que a minha foi caótica. Você lembra como é que foi a sua primeira aula de dois mil e dezoito?

*P: A minha também foi. Eu lembro muito pouco assim mas eu lembro que as meninas tinham falado da gente fazer uma- elas tinham dado a ideia da gente levar uma caixa, as crianças tirarem os brinquedos, umas coisas assim, sabe? E deu super errado, vieram todos em cima e eu não sabia falar com eles, eu gritava muito. E aí outra coisa também, por exemplo, eu não sabia que eu não é (...), sei lá, eu não sabia mesmo, não consegui captar assim, que quando termina a aula, a gente tem que arrumar pra próxima aula, né? A gente tem que acalmar e tal e eu estava acostumada a só sair da sala e outro professor entrava. Tipo saía pro outro de inglês e entrava de ciências. Tipo () Que, sabe, ninguém ligava. Ou então eu encostava na porta saindo professor de história. Eu entrava e falava e aí gente né? Tipo hello **aí todo mundo** hello com aquela com aquela voz tipo ai teacher, são sete da manhã sabe, assim, e aí eu lembro que eu deixei a sala uma zona assim, aí entrou a outra professora ela arregalou o olho assim (risos) aí eu falei... Falei, nossa, aí caiu minha ficha. Eu falei, nossa, preciso arrumar, sabe? Precisa arrumar a sala e sair, tem isso também. Foi um caos total assim, eles não ouviam eu tinha muita dificuldade, não sei se você sentiu isso também, não sei como são as salas. (Conversa informal, 29-08-2023)*

Seja pela ausência da organização do espaço e do tempo, seja pela não atribuição de lugares e não codificação dos gestos e palavras, como nos coloca Meirieu (1998/2010), verificamos na narrativa de P que não há regulação da vida coletiva da sala de aula e, conseqüentemente, não há um espaço seguro nem para as crianças, nem para a professora, sem determinar as fronteiras – seja para respeitá-las ou transpassá-las.

Barbosa (2000, p. 233) enfatiza que

As rotinas, como as encontramos nas observações, são prioritariamente formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos *científicos* sobre as crianças e sobre a função social da EI. Como categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re) conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais pela forma como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais etc.

O conceito de rotina, segundo Ramos (s.d.), é muitas vezes compreendido apenas como a organização das “atividades de cuidado” como colocado em Barbosa (2000) ou atividades de higiene ao longo do dia, exemplificadas por Ramos (s.d.) como “hora de guardar o lanchinho; a hora de lavar as mãozinhas” e que se constituem de forma arraigada à dissociação do cuidar e do educar. Segundo a autora (Ramos, s.d., p. 11), “essa dissociação em que as atividades são voltadas para higiene e outras para a educação é associada às ideias de higienismo e de puericultura, desarticulando as possibilidades de aprendizado nas atividades de cuidado”. Importante enfatizar que enxergar o sujeito da infância em sua integralidade, envolve necessariamente enxergarmos o processo educativo como um todo, em todos os seus momentos e rituais.

Nesse sentido, rituais serão aqueles que envolvem a construção de uma sensação de segurança, conexão e pertencimento, tal como nos colocou Meirieu (1998/2010) e que, a partir deles, se estabelecem diferentes passos que compõem esses rituais, que seriam as rotinas.

Muito embora P não explicita os passos de sua rotina em sala de aula, os rituais de organização do espaço e distribuição do tempo eram nítidos ao decorrer das aulas: acolhimento (momento em que as crianças chegam na escola e podem escolher aonde se sentam e com quais brinquedos brincam – sendo uma das possibilidades a massinha, dentro das opções colocadas nas mesas pela professora); café da manhã (momento em que as crianças saem da sala em direção ao refeitório para comerem pão com manteiga ou requeijão, ou bolacha sem recheio e tomar leite com achocolatado); organização da sala; música de *hello*; hora da história (que poderia ser contada pela professora ou mediada com vídeo na tv e uso de fantoches); roda de conversa (presenciei apenas uma vez, com uma brincadeira de passar o fantoche para que as crianças dissessem *hello* e o que estavam sentindo); atividade na mesa (desenhar, colorir, modelar); organização da sala (muitas vezes já sem a música utilizada); espera pela professora polivalente (sem uma despedida explícita, apenas um *bye bye* ao sair da sala).

Assim, a seção a seguir contará com mais detalhes um dos momentos de suas aulas, conforme observado por mim. Para efeitos de facilidade de leitura e compreensão, intercalo em minha dissertação a análise e a descrição dos eventos, dividindo-os entre alguns dos rituais da aula que por vezes se atravessam e mesclam: o contar histórias, o cantar e o dançar, as atividades de mesa – desenhar, colorir, modelar e brincar. Trarei para mais perto o contar histórias.

STORY TIME: CONTAR HISTÓRIAS PRA QUÊ?

A professora desliga a tv ao término das duas músicas de *hello*, abre uma caixa em sua mesa e pega “Frankie”, o fantoche de um sapo azul, parte integrante do material didático recomendado pela prefeitura em 2018 e 2019 para uso em sala de aula, *Jump In!*, da Oxford (Reilly, 2017). Ela segura o fantoche de forma mais caída, como se ele estivesse dormindo e diz “*he’s sleeping*, ele tá dormindo [...] para ele acordar, o que a gente precisa fazer? Falar *hello*”, ao que algumas crianças respondem “*Hello*”. A professora segura mais firmemente o fantoche, levantando sua cabeça e fazendo uma voz diferente para que ele cumprimente as crianças dizendo “*hello*”.

Logo em seguida, a professora segue com a sequência dizendo que o Frankie havia trazido uma história para eles – tudo dito em português. Ela pega uma cadeira da sala, pequena como a que as crianças se sentam e a posiciona em frente à lousa, virada para a sala, marcando o início do ritual de contação de histórias.

P chama as crianças para sentarem-se em frente a ela, num tapete que já estava ali na sala. Para chamar as crianças e marcar essa troca de rituais das aulas, ela diz “vamo vim pra cá, *let’s sit down here*, vem galera, vem vem vem, *come here everybody, sit down here*”. As crianças se sentam em frente a ela. Essa estratégia de não deixar as crianças em roda pode ser uma excelente forma de garantir que todas as crianças possam ver e participar do momento da contação de histórias, uma vez que a professora está num nível mais elevado de altura em relação às crianças e todas estão de frente, nenhuma de lado.

Embora não seja nossa intenção adentrar a relevância das histórias infantis para o desenvolvimento infantil, vale ressaltar alguns dos vários autores que dissertam sobre a presença e relevância da contação de histórias na sala de aula de crianças pequenas: Cameron (2001), Tonelli (2008), Fleer e Van Oers (2018), Garton e Copland (2019), Galvão, Assis e Lima (2020), Malta (2019), entre outros.

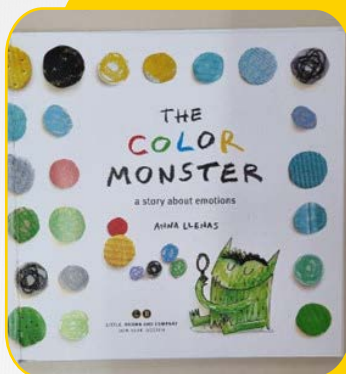
Além da importância e relevância da contação de histórias na EI, Tonelli e Lima (2013) enfatizam o papel do professor na seleção da história adequada para as crianças, além da necessidade de criar um ambiente aconchegante para que estas consigam visualizar e escutar a história. Concordo com as autoras e com Sarmiento e Silva (2020, p. 185), e acrescento que a criação desse ambiente propício ao contar e ouvir de histórias envolve justamente uma das dimensões essenciais nos rituais da sala de aula – não apenas a organização dos espaços, garantindo as possibilidades de manifestar-se e retrair-se, mas a codificação dos comportamentos esperados nesse momento da aula. Os autores também ressaltam a necessidade de envolver as crianças na contação da história por meio de mímicas, objetos, instrumentos, expressões faciais, alteração da voz e do ritmo. É por meio do uso dessas linguagens, dentro de uma prática informada e intencional que criaremos o enigma (Meirieu, 1998/2010),

para envolver a imaginação e a curiosidade das crianças, e que permitirá que elas compreendam a história e participem deste momento (Sarmiento; Silva, 2020, p. 185).

Esses apontamentos são reforçados por Garton e Copland (2019, p. 177) ao citar o uso de fantoches animados pela professora e seu efeito em influenciar as crianças a usarem mais da língua adicional e deixá-las mais relaxadas e motivadas, durante a contação de histórias, o uso de visuais e recursos não linguísticos, além do uso limitado da primeira língua facilitam a compreensão da história. A exploração das imagens nos denominados *picture books* é particularmente essencial nesse momento de contação de histórias, desde que sejam imagens que construam a narrativa e com um padrão de repetição. No entanto, não houve combinados para esse momento da rotina, para que houvesse uma passagem de ritual e atenção para contação, o que reverbera logo em seguida.

P apresenta o livro, tirando-o da caixa e segurando-o com a capa voltada para as crianças e diz “*The Color Monster*, esse é o meu amigo, *Color Monster*”. Nesse momento, J e L, irmãos gêmeos, sentados um ao lado do outro, começam a se bater e provocar. P segue. Ela abre as primeiras páginas do livro *The Color Monster*, de Anna Llenas (Figuras 1 e 2) e aponta para o monstro que está todo colorido. Olhando para as crianças, ela pergunta: “*What color is the monster?*”, porém não há resposta. Rapidamente, P segue para a próxima pergunta, apontando para a próxima personagem da história, uma menina que está ali com alguns potes vazios e sem cores. P pergunta, apontando para a menina “*Is she happy?* Ela tá feliz? [pequena pausa, algumas crianças respondem ‘sim’] Faz assim ó *Yes* [dedão apontado para cima, uma afirmativa] *or no* [dedão apontado para baixo, uma negativa]”. Algumas crianças apontam com o dedo para cima e dizem *yes*, algumas usam apenas as mãos para responder que sim. Virando a sua atenção e a das crianças para os potinhos vazios nas páginas seguintes, P pergunta “e os potinhos, estão cheios ou estão vazios?”, ao que as crianças respondem, em um quase uníssono, “vazios”.

Figuras 1 e 2 – Páginas iniciais do livro The Color Monster



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante essa parte da contação, entre uma pergunta e outra, as crianças demonstram grande dificuldade de manterem-se sentadas, duas ou três se levantam para ver o livro mais de perto, uma se levanta e retorna ao lugar, outra se levanta e permanece de pé, ao lado ou próximo à P.

Após a pergunta sobre os potes da página, P segue para a próxima página, que leva o tom de amarelo para significar que o monstro está feliz (Figura 3). A linguagem corporal do desenho auxilia muito na interpretação, uma vez que o monstro leva um grande sorriso no rosto e seu corpo está todo aberto e com braços erguidos, trazendo a ideia de expansão, de uma felicidade expansiva. A professora, então, pergunta “ele não tá feliz? Repete com a *teacher*, ‘he’s happy!’ [Crianças repetem, ao menos ao que escuto, a palavra *happy* é repetida]”. Ela continua, “olha o tanto de coisa amarela”. Nesse momento, de forma repentina e interventiva, uma criança diz em voz alta “não, é *yellow*”.

Figura 3 – Página do livro *The Color Monster*



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa é uma intervenção que demonstra, a meu ver, a plena atenção não apenas na história, mas na situação e nas peculiaridades que envolvem a identidade daquela professora e daquele contexto de aula de inglês.

P não tem um momento de intervenção, apenas uma pausa, e segue para a próxima página, com o monstro na cor azul. Novamente ressalto a importância da ilustração como uma forma de linguagem que auxilia – em muito – a contação em língua adicional. Cameron (2001, p. 163) reforça que o contexto criado pela história, um padrão previsível de eventos e linguagem, além do uso de ilustrações significativas para seu desenvolvimento são todos elementos que atuam como suporte para a compreensão de palavras, frases que possam ser estranhas às crianças.

A próxima pergunta feita é: “olha pra ele agora, ele tá como agora?”, uma criança responde “ele tá triste”. Um novo convite para a repetição ocorre aqui, com ela dizendo “repete com a *teacher* aqui, ‘*he’s sad, when he’s blue, he’s sad*’”. Não há tempo para interação com a concatenação de uma frase na outra, de forma que não pude distinguir de onde eu estava, sentada ao canto da sala, se alguma criança de fato repetiu ou não.

A próxima página que segue na história faz referência à raiva (Figura 4), toda em cor vermelha. A movimentação das crianças é constante,

de forma que uma ou outra está levantando ou permanece ao lado da professora, algo que claramente a incomoda e interrompe o fluxo da história. Ainda assim, seguimos. P aponta para o monstro e diz “*make your angry face*”. Ela mesma faz uma expressão de brava e algumas crianças a acompanham, fazendo o mesmo. Uma das crianças, minutos após terem feito tal expressão junto com a professora, diz “não pode ficar bravo, eu sou feliz”.

Figura 4 – Página do livro *The Color Monster*



Fonte: flaviacapoanopsychology.com/2019/07/04/the-colour-monster/. Acesso em: 30 out. 2023.

Já aqui a interrupção das crianças é tanta, tão constante e cheia de movimentos de levanta e senta, levanta e anda, levanta e bate, que não há prosseguimento a partir dessa intervenção do aluno.

Chegamos na página que revela a cor preta, com o monstro agora todo encolhido, pequeno, diante de uma grande floresta, toda na cor preta. A professora pergunta “*what’s going on now?*”, ao que uma criança – a mesma que vem interagindo até o momento – responde “medo”.

Nesse momento, L, que não parou de andar e se movimentar pelo espaço desde o começo da contação (entre as crianças, perto de P, ao redor da sala como um todo), começa a procurar as cores que apareceram na história, dizendo “achei o azul/preto/vermelho”. Numa tentativa

de captar a atenção de L de volta, P pergunta “aonde mais tem [a cor]?”. Com isso, no entanto, as crianças se dispersam e se envolvem nessa nova proposta improvisada. P fecha o livro e se levanta, indo em direção à TV. Ela coloca a música “If You’re Happy”²⁸ de Super Simple Songs, e as crianças dançam e cantam pela sala. Assim que a música acaba, as crianças seguem dançando, numa movimentação intensa pela sala.

Pode-se perceber que P lançou mão de estratégias multimodais – conceito desenvolvido melhor a seguir – para tentar atender às diferentes linguagens e necessidades experienciais das crianças. Navegando entre e através dos modos, passando pelo modo de perguntas, de contar história, para a ilustração do livro, para as cores, para a TV e para o cantar e o dançar, P usou de diversas reconfigurações dentro do tema de emoções e de diferentes modos de expressão para engajar as crianças em um senso de design (Bock, 2016, p. 18).

Além disso, a ausência dos três níveis de ritualização, segundo Meirieu (1998/2010), em ambos os casos de contação reflete nas constantes interrupções, no ato de levantarem-se com frequência e na falta de atenção para a história. Houve de fato o ritual da organização do espaço – seja ele com os alunos sentados em frente da professora no primeiro caso, ou nas cadeiras direcionando o olhar para P em frente à sala no segundo. Percebemos também o ritual da distribuição do tempo, embora de forma implícita, em que houve momentos de silêncio e momentos de evocação, coletivos e individuais. Porém, o ritual de codificação dos comportamentos que instauraria regras e combinados que proporcionariam um espaço seguro para os aprendizes não aconteceu. Não houve um momento de quais comportamentos são esperados durante o contar de uma história. Devem falar junto? Devem ir ao banheiro? Devem levantar-se? Devem trocar de lugar? Devem se aproximar da professora?

De acordo com Flee e Van Oers (2018, p. 805), divergências são minimizadas quando há negociações prévias desenvolvidas com os alunos sobre o que é e o que não é permitido dentro da sala de aula. Os autores narram um evento em que, durante o momento de contação

28 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw>. Acesso em: 30 out. 2023.

de histórias, as diversas almofadas que estavam espalhadas pelo chão, a princípio para que as crianças se sentassem e ouvissem, serviram de brinquedos para que as crianças jogassem umas nas outras. Por mais que a professora insistisse para que parassem, foi necessário um longo tempo de convencimento e imposição para que desistissem. Se a professora tivesse tornado o ritual de codificação dos comportamentos (Meirieu 1998/2010) explícito, como no caso de P, assim como a sequência de atividades a serem desenvolvidas no dia, introduzindo um ritual que marcasse a transição entre essas atividades, as crianças compreenderiam melhor o que delas era esperado e quando, para melhor se autorregular em seus impulsos (Fleer; van Oers, 2018, p. 805).

Outro ponto ressaltado por Fleer e Van Oers (2018, p. 805) é a noção de *affordances* – possibilidades de ação – de um objeto. Cada objeto é dotado de certas propriedades que eliciam ou convidam fortemente determinados tipos de ações. Assim, uma cadeira convida pessoas a sentarem-se; uma cama, a deitarem-se; e uma almofada pode facilmente convidar crianças a atirarem-na e balançarem-na umas nas outras. À professora, é preciso que essas *affordances* estejam em mente quando escolhemos nossos materiais, espaços, tempos e comportamentos esperados.

Sarmiento e Silva (2020) também nos lembram que a escolha da história – uma que não seja extensa ou com vocabulário difícil, mas com personagens e enredo que chamem a atenção para envolver as crianças até o fim – junta-se à necessidade de criarmos um ambiente acolhedor para que as crianças consigam visualizar e escutar a história. Tal colocação, retomada também por Tonelli e Lima (2013), reforça a análise referente aos níveis de ritualização de Meirieu (1998/2010).

Uma vez que esses rituais de codificação dos comportamentos não foram apresentados, explicados, expostos, retomados e retrabalhados, por mais trivial que possa parecer – como reforça Meirieu (1998/2010) –, não ficam esclarecidos também os limites do possível e perde-se o território de referência, abrindo as possibilidades para que as crianças estabeleçam suas próprias codificações.

SONG TIME, CIRCLE TIME, STORY TIME, TUDO TIME: SOBRE ROTINA, CANSAÇO E ALIENAÇÃO

Em observação do dia 19 de maio, enquanto conversávamos sobre o uso de uma rotina visual nas aulas, P me conta que suas aulas na outra escola da rede municipal fluem bem sem essa rotina visual, acrescentando que tem ciência do não uso do inglês na sala de aula e da dificuldade de enxergar brechas e espaços para usar mais a língua. Ela também comenta justamente sobre a cobrança de que ela poderia sim falar cem por cento de inglês nas aulas e, ao dizer que não conseguiria, a resposta que obteve foi “ah, consegue sim”.

O que é falar cem por cento de inglês nas aulas, considerando-se o contexto de duas aulas na semana, ou cerca de 2 horas (7h30-9h30) uma vez na semana, para turmas de 20 a 27 crianças, falantes de português e/ou outras línguas? Qual a intencionalidade que reveste a fala de “falar cem por cento de inglês nas aulas” que não uma busca por uma totalidade inalcançável e frustrante, como a fala da própria professora reflete.

Se a criança não produzir aquele vocábulo ou estrutura requerida, essa não produção seria representativa de fracasso e consequente frustração para a professora. Há nessas falas a marcação forte de língua como objeto fixo e estruturado, quantificável até. Novamente, retornamos para um conceito de educação linguística que se distancia do que a professora traz na entrevista, de que *ele [educação linguística] não vem só com o ensino da palavra né, ele vem com um monte de coisa [risadas] junto. Então pra mim é descoberta.*

P salienta aqui sua concepção de educação linguística como algo para além do ensino de depósitos linguísticos, para além de uma educação bancária (Freire, 2018). Se a língua adicional e sua educação vêm num movimento de descoberta, o inglês se torna apenas mais um repertório digno de investigação, digno de uma curiosidade epistemológica (Freire, 2019, p. 27). Ao salientar que o papel da língua adicional na EI está para além do “ensino da palavra”, P abre brechas para que o aprendiz se torne

cada vez mais criador e sujeito em seu próprio processo de descoberta, sem a passividade do “bancarismo” (Freire, 2019).

Em conversa com a professora durante a aula, no dia 19 de maio, falávamos sobre uma formação realizada em forma de partilha, em que compartilhamos formas de organizar a rotina da sala de aula. A professora me conta que ficou refletindo a respeito dessas práticas que antes possuía e que havia parado de fazer. Segundo P, ela costumava fazer bastante uso de “*visual cards*”, *flashcards* com imagens dos passos das rotinas que marcavam os diferentes rituais de organização do espaço e tempo (Meirieu, 1998/2010) em seu primeiro ano na EI, 2018, um ano difícil em que tudo funcionava na base do método de “tentativa e erro”.

Uma das razões pelas quais decidiu pelo não uso desses *cards* foi a repetição cansativa de “tudo *time*” (hora da roda de conversa – *circle time*, hora da música – *song time*, hora da história – *story time* etc.). Além da exaustão com a repetição desenfreada e sem sentido, as crianças ficavam inquietas e comparavam a todo tempo a rotina da sua aula de inglês com a da professora da sala, polivalente, que geralmente já está na lousa quando entramos na sala. Assim, comentários surgiam como “mas a gente já fez roda, já viu história, já cantamos” e se repetiam cotidianamente.

Em minha prática como professora de inglês, lanço mão desse repertório linguístico recheado da palavra “*time*” e de cartões que possuem desenhos variados para designar os diferentes momentos da aula e reconheço-me na fala da professora na medida em que, de fato, essa repetição homogênea e uniforme traz um entediante cansaço. Inclusive, pontuei com a professora nesse mesmo dia que senti maior fluidez em suas aulas por não haver uma rotina explicitada ali, embora ela exista. Em seguida, ela se lembrou da prática de “*weather time*” – hora do clima – que realizava em sala e que “era supersimples, mas eles amavam”. Ela me disse que se pegou pensando por que havia parado de fazer e que, talvez, com essas turmas de sextas-feiras em que as aulas são duplas e ela tem “muito tempo”, poderia ajudar.

A fala da professora reflete uma análise proposta por Barbosa (2000) e retomada em Ramos (s.d., p. 6), em que a rotina ganha aparência de uma

camisa de força como sequência fixa de atividades geralmente nomeadas como a “hora de”, que se traduz para nossa prática de inglês como “*time*”. Nesse caso, perde-se o enigma de Meirieu (1998/2010), uma vez que tudo se conhece e tudo se repete sempre da mesma forma, tudo está dado, preestabelecido e seguido rigorosamente. Não vejo aqui que haja rituais, tanto na minha prática quanto na queixa da professora, mas apenas uma sequência impositiva *top-down* de passos. Assume-se a posição de uma educação bancária e segmentada, em que quem ensina determina tudo aquilo que vai a ser “construído” na sala de aula.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2000, p. 45).

Torna-se relevante questionarmos assim qual o lugar e qual a melhor forma de lançarmos mão de rituais e rotinas que não caiam nessa rotinização alienante e que evitemos o que Duboc (2023, p. 36) também ressalta, nesse entre-espaço de estarmos

De um lado, minha orientação sociocultural e crítica, de base pós-moderna, me puxava para fazer jus ao valor que sempre atribuí à emergência e imprevisibilidade. De outro, eu me via fisgada pelo feitiço do método e questionava se uma instrução explícita não traria algum benefício ao ingresso de Valentina no mundo da escrita.

As rotinas e rituais não devem ser assim colocadas em uma posição de método salvacionista, uma vez que, como sabemos e constantemente

somos lembradas, não há método ou receita que vá surtir efeitos de aprendizagem desejada em todos os momentos e todos os contextos. Nem nos deixarmos fisgar pelo feitiço do método, nem mergulharmos na imprevisibilidade o tempo todo.

Outro ponto mencionado pela professora também no dia 19 de maio foi referente à segurança, palavra escolhida por ela. Ela sente-se segura para sair com as crianças em propostas do lado de fora da sala de aula, dar uma volta, explorar a horta, com a outra escola onde leciona. Seguiu contando que já pensou em sair com essa turma para a horta (que é próxima à sala de aula), mas não se sente segura e que, comparado às outras escolas, nessa época do ano já teria saído várias vezes.

Esse relato da professora me trouxe de volta ao ritual de codificação dos comportamentos (Meirieu 1998/2010), uma vez que a professora está aqui explicitando justamente a necessidade de que regras sejam instauradas e acordadas entre docente e estudantes para garantir a segurança física e psicológica de ambos. Vejo essa necessidade repetida também nos momentos de contação de histórias e em que maior atenção dirigida à professora é necessária, mas não são apresentados, explicados, explicitados ou retomados os acordos para aqueles rituais de sala de aula, de forma que as crianças, que ainda estão nesse tornar-se estudantes, não compreendem o que é esperado delas.

Experiências semelhantes me marcam no meu dia a dia também, com a necessidade de, em português, explicitar, elicitar e retomar quais são as expectativas para o momento da história e porque certos comportamentos são necessários – não pedir para ir ao banheiro ou beber água, não gritar muito, não falar junto com a professora a não ser que seja solicitado, falar com uma voz mais macia, não apertar o colega sentado ao lado, não levantar. Afinal, se levantar, tampo a visão de alguém, se não parar de falar, impeço outra de escutar, se vou ao banheiro várias vezes, perco a história. Acredito serem alguns rituais – que podem ser feitos de diferentes modos – que implicam a professora e a criança no momento da história a se desenvolver. O que não impede, claro, que combinados sejam descumpridos e a história ainda não flua por outros motivos.

Não obstante, como comentado anteriormente, a rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela, estudantes e docentes, agindo sobre as mentes, emoções e o corpo de ambos (Barbosa, 2006, p. 60).

Como coloca Martins (2023, p. 138), ao entrar numa sala de aula de crianças de fundamental I e/ou infantil, não nos damos conta de acordos que devem ser constantemente revisitados para garantir que os rituais de organização do espaço, distribuição do tempo e codificação dos comportamentos, sejam de fato realizados de forma eficaz.

Eu nunca havia me preocupado tão sensivelmente com regras a respeito do beber água e ir ao banheiro, por exemplo. Eu ignorei que esse acordo em algum momento teve de ser construído e, por óbvio, as crianças dos primeiros e segundo anos ainda estavam aprendendo o que significava ser um estudante. [...] Não obstante, não se tratava de criar uma lista de regras e começar a aplicá-las despoticamente (Martins, 2023, p. 138).

O argumento de Martins (2023) reverbera e reflete a colocação do Currículo Integrador (São Paulo, 2015, p. 28), em que reconhecermos que cada criança constitui e é constituída por histórias singulares, como sujeitos de direitos em sua inteireza, implica na organização de rotinas que, ao serem planejadas cuidadosamente, abrem-se à imprevisibilidade e, por isso, convidando as crianças para participarem em mais essa construção, fazem-se significativas.

Se não pudermos garantir quais espaços cabem às crianças para manifestarem-se e retraírem-se, além de quais tempos são tempos de cada momento da aula – para que cada tempo não seja tempo de tudo – e quais são os acordos e combinados de comportamento para cada um desses momentos de nossas rotinas, de fato, nos encontramos diante de um ambiente caótico onde as crianças não se sentem seguras, e nós também não. São rituais que devem ser mantidos vivos pelo professor e que precisam ser apresentados, explicados, retomados e retrabalhados permanentemente (Meirieu, 1998/2010, p. 96).

Porém, não somente basta explicar, retomar, explicitar, repetir, uma vez que corremos o risco de cair na alienação e exaustão denunciadas pela própria professora, por Barbosa (2000, 2006) e por Ramos (s.d.). Barbosa (2006) reconhece o potencial disciplinador e normatizador dos rituais, com seu caráter de reprodução ou afirmação do controle. Porém, esses rituais podem ser vistos como geradores do novo, da transgressão, que proporcionam movimentos de ruptura a partir da interação com o que lhes é fornecido.

Barbosa (2000, p. 45) nos lembra que as rotinas devem levar em conta o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de ser, pensar, sentir e agir dos sujeitos que estão envolvidos nela. Encontramos esse terreno da alienação

quando as ações e as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas, não havendo a necessidade de criação, de desenvolvimento, e o resultado do que se faz não é necessariamente aquilo que se quer ou o que se pensa ter feito, mas aquilo que foi passado aos sujeitos (Barbosa, 2000, p. 45).

Relacionamos aqui essa rotina que não se quer normatizadora e disciplinadora de corpos com o próprio conceito de experiência que trago em minha dissertação, que vem produzir diferença, heterogeneidade e pluralidade (Bondía, 2002, p. 27). Como Martins (2023, p. 138) nos lembra, é preciso que aprendamos a *falar com* as crianças, e não somente *para*, envolvendo as crianças na construção desse espaço que lhes pertence também, a sala de aula.

Aqui retomamos Freire (2019, 2018) e a necessidade de sempre tomarmos a criança em sua integralidade, sem dicotomizar e sem dissociar fala e escuta. Freire (2019, p. 111) nos lembra que “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”. Para que se deixe de falar *para* os estudantes e se consiga falar *com* eles é preciso escutar paciente e criticamente. Martins (2023, p. 138-139) complementa colocando que, ao tomar a posição de falar com os estudantes, o docente toma posição

em direção a uma formação integral de educação e afasta-se da ideia de educação como treino e processo que acontece de cima para baixo. Ainda que em algumas situações, precisaremos também falar *para*, o escutar nos permite evitar que isso ocorra de forma impositiva. Dessa forma, trazemos mais afeto e espaços para sermos sujeitos, tanto como professoras quanto como as crianças/aprendizes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589757>. Acesso em: 7 out. 2023.

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BOCK, Z. Multimodality, creativity and children's meaning-making: drawings, writings, imaginings. **Stellenbosch Papers in Linguistics Plus**, Cape Town, v. 49, p. 1-21, dez. 2016.

BONDÍIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: Manual de Orientação Pedagógica. Brasília: MEC, 2012.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. 8. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAVASIN, R. F. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil** – RCNEI. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Washington DC, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, 2004/2011.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative Inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2006. No prelo.

COUTINHO, L. M. S. B.; OLIVEIRA, S. C. R.; FIGUEIREDO, A. B. de. A rotina na Educação Infantil: revisão de literatura. **14ª Jornada Científica e Tecnológica do IFSUL de Minas**, Machado, v. 14, n. 2, 26 dez. 2022.

DUBOC, A. P. M. Eva viu o vírus: relato autoetnográfico de uma mãe pesquisadora em tempos de pandemia. In: SUZUKIRITA, J. C.; CASTRO, R. de C. M. L. de; SOARES, A. G. (org.). **Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia**. São Paulo: FFLCH/USP; PROLAM/SP, 2023.

FLEER, M.; VAN OERS, B. **International handbook of early childhood education**. New York: Springer, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GALVÃO, A. S. M.; ASSIS, E. P. de; LIMA, A. P. de. Storytelling nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 211-232, 31 dez. 2020.

GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. New York: Routledge, 2019.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARTINS, T. B. **Tell me what it takes: um estudo sobre ensinar inglês com crianças**. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI:10.11606/T.48.2023.tde-17052023-111606. Acesso em: 6 nov. 2023.

MATTOS, A. (ed.). **Narratives on teaching and teacher education: an international perspective**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

MEIRIEU, P. A relação pedagógica. *In*: MEIRIEU, P. **Aprender... mas como?** 7. ed. Tradução de Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998/2010.

RAMOS, J. S. S. Rotina na educação infantil: saberes docentes. *In*: XVIII SEMANA DE HUMANIDADES, 23, jun. **Anais [...]**. Natal: Universidade do Rio Grande do Norte, s.d.

REILLY, V. **Jump In! A**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SARMENTO, J. dos S.; SILVA, J. S. da. A investigação e a contação de história para o ensino da língua inglesa na educação infantil. **Signo**, Lajeado, v. 41, n. 1, p. 180-188, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426639003>. Acesso em: 23 out. 2023.

TONELLI, J. R. A; LIMA, H. O. Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 13, p. 355-375, 2013.

FOREWORD

A REPRESENTATION OF THE AUTHORS' VISIONS OF ENGLISH LANGUAGE, TEACHING, AND RESEARCH WITH CHILDREN

Edgar Lucero-Babativa²⁹
Universidad de La Salle

INTRODUCTION

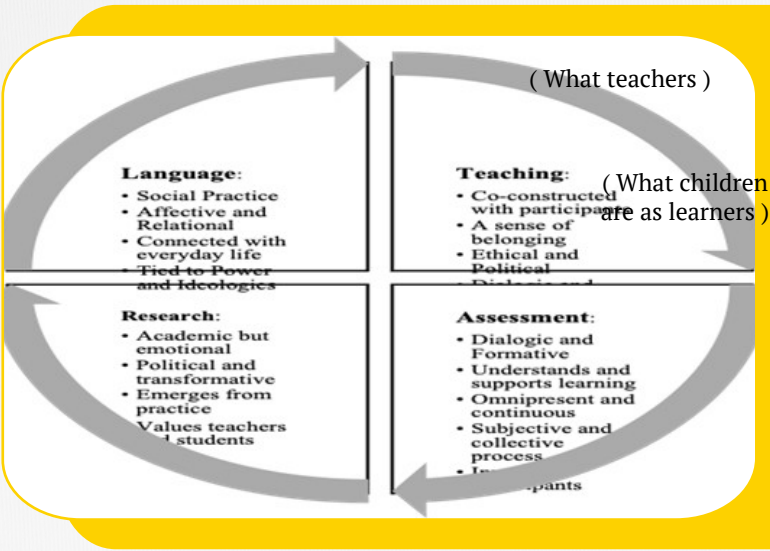
After having read the compilation of articles from the 6th Meeting of English Teachers for Children (EPIC) promoted by the State University of Londrina (UEL) in 2023 and the 6th International Colloquium of Linguistic and Literary Studies (CIELLI), promoted by the State University of Maringá (UEM) in 2024, I confess my fascination with the authors' outstanding work in each topic. Article by article, line by line, I became immersed in the ideas, foundations, perspectives, methodologies, and conclusions presented. I finished reading all the content with the sensation that the authors have conducted amazing studies, created situated knowledge, and enhanced English language teaching for children in their respective contexts. As a Colombian scholar, I have observed these Brazilian studies from a distance, and I confirm again that English language teaching and research

29 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2208-5124>.

are diverse, contextualized, and worthy of recognition worldwide. The idea that English language teaching approaches and research methodologies are universal, applicable anywhere and anytime, by any language teacher, is debated throughout the articles.

A closer look at the articles brought me into a panorama composed of takeaways, research, and teaching presented during the event. In a whole, the compilation of articles implies not only a vision of language, particularly English, but also a vision of English-language teaching, including assessment, and research for children. These visions also reveal who English-language teachers for children are and what children as English-language learners mean to the authors. By figuring out how such visions are related to one another (see Figure 1 below), I could understand why the authors decided to follow particular research perspectives and methodologies. This paper respectfully represents my understanding of these issues.

Figure 1 – The Relationship of the Authors’ Visions of Language, Teaching, Assessment, and Research



Note: Own work.

THE AUTHORS' VISION OF LANGUAGE, PARTICULARLY ENGLISH

Such a vision can be understood from two angles, one that situates language in the social context and another that brings it into the classroom. In the broader context, language is a social and political practice that shapes identity and meaning (see Braga). To my understanding, this vision positions language in every interaction, shared activities, knowledge, and meanings of every community. Each of these aspects encompasses behaviors and ideologies to participate in the community, constructing it and everyone within it. In agreement with Merlo, language, particularly English, has been ideologically marked and tied to global hierarchies. Thus, language is neither neutral nor universal. In the case of English, it has carried colonial legacies as linguistic domination, dependence, and marginalization (Phillipson, 2018). Conceiving it as universal creates unequal communication and educational rights. There must not be only one language to glorify because doing so undermines the diversity of knowledge and societies, which is so valuable to the evolution of human wisdom throughout time. This is why, I think, Merlo affirms that English must be critically re-signified through local and situated practices within the social contexts.

Examining the articles, English is not viewed as a universal or a 'foreign' language because it can reinforce dominance, inequalities, and marginalization; instead, it is seen as an additional language (see Barbosa & Costa) and a 'familiar' language (see Merlo). Different groups of children can learn it alongside their mother language, or another language they already know or speak. English can be present in children's daily environments and activities. These authors encourage adopting two critical perspectives on bilingualism, advocating for translanguaging to understand how all languages available to children are involved in their social practices and contexts.

As an applied linguist, aware of sociolinguistic phenomena in the use of languages, I agree with Barbosa & Costa when they affirm that language is affective, imaginative, and connected to everyday life experiences. A vision that goes in line with Baroni Nunes's statement of considering

language as a ‘tool’ for humanizing and not just for constructing grammatically correct sentences to express inconsequential ideas. These two affirmations are so relevant when teaching English to children in the classroom. If children perceive this language just as a system of structures without much functionality in their lives, English will not connect with their everyday feelings, emotions, experiences, and creativity.

Similarly, Merlo, reconsidering the teaching of English for children in the classroom, claims a change from teaching it traditionally to presenting it as already part of children’s lives. She suggests doing so through games, media, and culture; children’s daily activities that can be brought into the classroom. While doing them, children must learn the language through interaction and repeated, situated, and affective experiences (see Braga). Language is then part of the classroom experiences in which children express what they think, feel, do, and learn from the class and about the world.

THE AUTHORS’ VISION OF ENGLISH-LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN

Aligned with the authors’ view of language, teaching is a political act that must oppose colonial legacies and promote linguistic justice (Merlo). From my perspective, when teaching a language in the classroom, language teachers bring in ideologies, involve beliefs, imply social values, and reinforce or challenge social structures and practices. This is why teaching a language is political; it relates to and involves actions connected to behaviors, beliefs, gathering, and expression, among others. As Batista & Moraes state, language teaching, especially English, cannot be separated from power and ideology. This is why, when teaching English based on a fixed model, ignoring other knowledge and languages that learners know or speak, language teachers uphold and perpetuate the dominance of its universality, which fosters an unfair perception against other languages, knowledge, and societies.

Braga illustrates a way to avoid such a perspective. She suggests that teaching should be co-constructed with children and grounded in their emotions, agency, and lived experiences. This idea invites language

teachers to understand their learners first, especially regarding how they see, what they know, and how much they feel about English. Their responses are undoubtedly rooted in their experiences and daily lives. When doing so, as Nunes studied, language teaching fosters a sense of belonging because it meets children's emotional and linguistic needs. Learners may struggle or succeed with English depending on their experiences with it, whether in the classroom or other settings; they may need it to understand spoken or written English around them or in their favorite activities; or they may need it to express themselves to others. Experiences and needs vary from learner to learner and from classroom to classroom. Using a one-size-fits-all teaching approach can be more harmful than beneficial.

Perhaps one reason for believing that there may be a homogenized way of teaching for children is that English teaching models for them usually derive from the established adult-centered, standardized models, as Barbosa & Costa illustrate in their study. I complain when scholars present how to teach English to children, only considering their language proficiency levels or basing their guidelines on a teaching approach (as in D. Brown, 2007; J. Harmer, 2001; P. Ur, 2012)³⁰. Those scholars who do otherwise invite language teachers to understand children first to know their likes, interests, and needs; those scholars do not base their suggestions on recommended adult-based teaching approaches but on children's socio-cultural and socio-linguistic realities such as media, games, abilities, actions, attitudes, roles, contexts, etc. (see for example T. Gordon, 2006; A. Pinter, 2017).

All in all, when teaching English to children, the acts must relate to and involve their ways of behaving and thinking; thus, teaching must support learning, not control it, as Batista and Moraes state in their article. When supporting learning, language teaching centers on affect, play, and child participation; it is dialogic, flexible, and situated. When it is controlling, the language teacher centers on grammar and rote memorization; they control the class activities, language, topics, moments,

30 These books have been considered mandatory textbooks in many B.A. programs in English language teaching in various Latin American countries (my experience). Nowadays, other authors present books about 'how to teach English' to children based on technology, their first language (usually Spanish), literature, school level, class size, etc. However, in my opinion, such books keep the same principles based on teaching approaches or an adult-centered view.

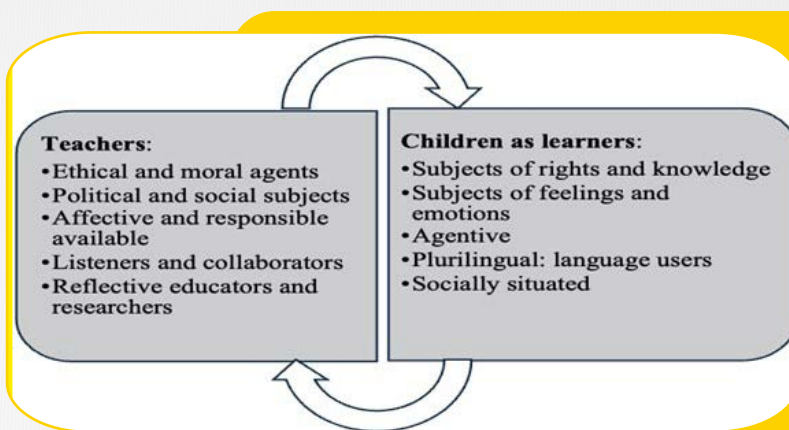
speaking, and children's behaviors. In this volume, Oliveira and Veloso, and Barbosa and Costa contribute to viewing English language teaching for children from a controlling to a supportive act. As language teachers, too, these authors ultimately view English language teaching for children as an act that transcends mere linguistic instruction. They demand that teachers listen to, understand, and co-construct learning with their students. Teachers must acknowledge children's diverse experiences and contexts if they want to empower them and contribute to a more equitable linguistic landscape.

I consider assessment a crucial part of teaching. For me, it is not final but integrated into the teaching process because it progressively informs the relationship between learning progress and teaching effectiveness. Batista & Moraes particularly invite English language teachers to talk about assessment with children. For them, assessment is not a technical exercise; it is an interpretive process, integral to every moment of the language classroom. Unfortunately, they affirm, current assessment practices are either inadequately adapted or not adapted at all for use with children. These practices are still summative, controlling, and a generator of anxiety and exclusion. If assessment truly serves its purpose, especially with children, it must genuinely understand, accompany, and support their learning. Thus, I agree with them; assessment needs to be formative and constructed with the active participation of not only children, but also teachers, families, and institutions. They can express their views about English language learning and help define what constitutes meaningful progress.

Based on my understanding of how the authors view language and English language teaching for children, a teacher is portrayed as a subject who engages in a political act when teaching English. Their roles extend beyond simply imparting linguistic knowledge and managing the classroom; they are socially aware educators who critically engage with the complexities of language, power, and learning, and must constantly create equitable, supportive, and child-centered educational environments. Before discussing how the authors in this volume view English-language research with children, I want to share another perspective I noticed while

reading the articles: how I understand the authors perceive who English language teachers are and what children are as learners. A depiction of this understanding is shown in the following figure.

Figure 2 – Authors’ Visions of What the Teachers Are and What the Children Are as Learners



Note: Own work.

WHO ENGLISH-LANGUAGE TEACHERS ARE FOR CHILDREN

Following the thread of language teaching as a political act, English-language teachers for children are ethical and political subjects committed to equity, inclusion, and co-constructing meaning (see Merlo). As explained earlier, teachers’ roles are not simply about transmitting language knowledge, as they are constantly engaged in moral or ethical decision-making, responsibilities, boundaries, reflection, and worldviews. They are not merely implementers of curricula, methods, approaches, and materials, since they continually face challenges, power dynamics, institutional demands, and classroom-responsive actions. In their articles, Nunes and Barbosa & Costa state that, while navigating between child-responsive actions in the classroom, they must resist standardized, established, and imposed teaching practices. Reflection and transformation are, therefore, expected outcomes of teaching. In this order of ideas, English-language teachers are for children:

1. Ethical and moral agents: Fostering learning from principles of fairness, respect, care, and positive values.
2. Political and social subjects: Recognizing that teaching is not neutral, challenging discriminatory practices, and promoting diverse perspectives.
3. Co-constructors of meaning: Collaborative processes with children to build language learning.

Building on the previous ideas, teachers are also researchers of their contexts. They can certainly generate knowledge from classroom practice (see Tonelli *et al.*). As a researcher, I agree with these authors; teachers should engage in a constant inquiry to advance in how they view language and teaching so that they can offer students varied learning possibilities and environments. Teaching is part of research and vice versa (Lucero-Babativa, 2015)³¹. When teachers act with care and sensitivity, valuing both emotion and listening, their presence becomes more effective, and they become builders of pedagogical strategies. This is also a generation of knowledge, as Braga and Nepomuceno Oliveira & Veloso explain in their articles. Rituals and routines, and the interactional instructions within them, reflect not only teacher roles but also teaching and learning practices (Lucero-Babativa, 2023).

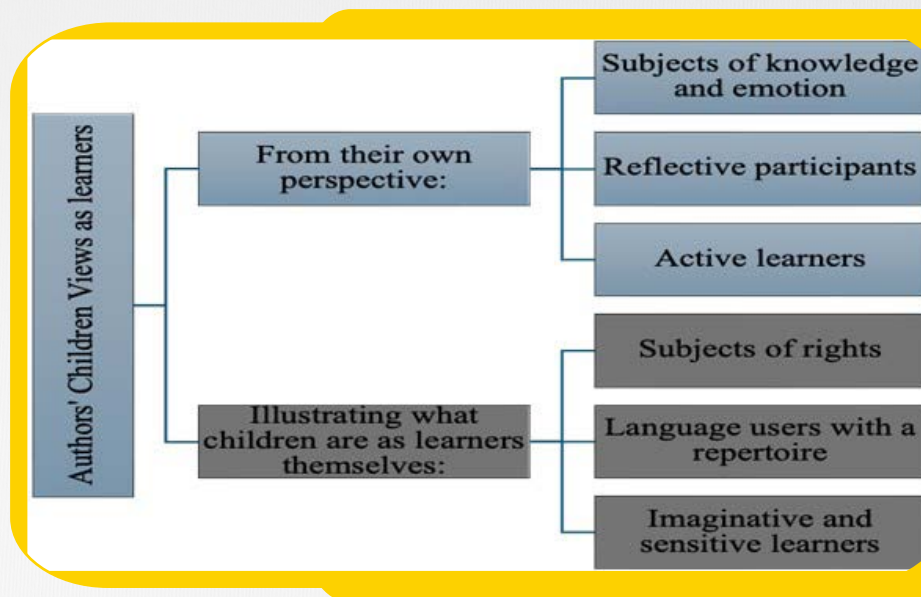
WHO CHILDREN ARE AS ENGLISH-LANGUAGE LEARNERS

Teaching, research, and learning form an inseparable triad. In teaching and research, teachers perform their roles, but it is in learning where a two-fold perspective emerges: one from the teachers and the other from the learners themselves. This is what I understood after reading the articles in this volume. Some authors view children as English-language learners from their own perspective; others try to illustrate what children are as learners themselves³². The following figure displays this understanding.

31 I invite teacher readers not to reduce this statement to viewing research just as a study demanded for an academic degree, an institutional demand, or a publication outcome. Research involves actively observing classroom contexts, understanding students, reflecting on experiences, and potentially collaborating with other colleagues to develop and implement solutions to identified challenges. Although not all these actions become published, they certainly affect daily teaching and students' learning.

32 Having a double check of the articles, only Barbosa & Costa wrote about how children see themselves as English-language learners. The other authors who illustrate what children are as learners display such a view from their own interpretations of what children could have said about the matter.

Figure 3 – Who Children Are as English-Language Learners



Note: Own work.

Figure 3 illustrates my understanding of how the authors view children as English-language learners. Overall, the figure condenses the collective understanding that children are imaginative, reflective, and socially situated learners who deserve pedagogical practices that affirm their voices, identities, and experiences. From the authors' perspectives, children are not passive recipients of knowledge but active learners who engage critically and emotionally in the learning process (Batista & Moraes). Children are also viewed as subjects of rights, knowledge, and emotion, with the ability to construct meaning through imagination, curiosity, and play (Braga & Nunes). Rather than being new to learning a language, children already possess rich repertoires derived from their families, communities, and digital environments, positioning them as plurilingual users (Merlo).

The authors also highlight the importance of recognizing children's emotions in English-language classrooms. Children's experiences include joy, pride, tension, and fear (Barbosa & Costa). When teachers create dialogue and context-sensitive instruction, children co-construct learning

processes with them based on their realities and identities (Oliveira & Veloso). Moreover, children can learn English from interaction, affective relationships, and exploration (Tonelli *et al.*).

THE AUTHORS' VISION OF ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH WITH CHILDREN

Now that I have shared my understanding of how the authors may view language and teaching, including the elements of assessment, teachers, and children as learners, I also want to respectfully share my understanding of how the authors may view English-language research with children. I see four main premises for this:

1. Research is not just academic; it is emotional, political, and transformative (Nunes).
2. Research should emerge from practice and value teachers as researchers of their contexts (Tonelli *et al.*).
3. Research should decolonize knowledge, center children's voices, and resist imposed educational norms (Barbosa & Costa).
4. Research should be collaborative with other teachers and with children, enhancing reflective, ethical, and context-sensitive practices (Batista & Moraes).

Certainly, undergraduate and graduate programs have traditionally been the main opportunities for teachers to learn and conduct research. Beyond their studies, teachers may find it challenging or even pointless to engage in research. Institutional or workload demands might compel them to initiate or participate in a study among their various responsibilities. However, what I observe in the four previous premises is that the authors encourage teachers to see research as an integral part of their teaching activities, aimed at learning and transforming themselves and their practices. This approach involves exploring teachers' genuine concerns, collaborating with colleagues, and encouraging participation from students and staff whenever possible. Research, especially in the context of the English language, cannot be viewed solely as an individual, language-focused, structured, remedial, or validation activity. Teacher-researchers should seek to form networks, broaden their perspective of language to include contextual and global issues, and avoid thinking

only about solving linguistic or pedagogical shortcomings or validating teaching methods.

Considering these characteristics, the authors propose three research methodologies: critical autoethnography, cartography, and visual narratives. The following table presents each methodology with its objects of study and findings.

Table 1 – Research Methodologies in the Articles

Methodology	Object of Study	Results, Findings, or Effects
Critical Autoethnography (Merlo)	The researcher’s own experience as a teacher of English for children, including classroom tensions, emotions, identity, and pedagogical decisions.	– Reveals the political and emotional dimensions of language teaching. – Helps re-signify personal experiences through decolonial perspectives. – Makes contradictions, conflicts, and learning that emerge from practice visible. – Humanizes research by blending narrative, reflection, and critical analysis.
Cartography (Nunes)	The daily classroom experiences (doingsknowingsfeelings) shared by teacher and students during English language learning in a public-school context.	– Produces knowledge through affective, embodied, and relational mapping. – Makes visible the invisible: silenced voices, classroom dynamics, and student emotions. – Serves as a tool for reflection, resistance, and transformation. – Helps re-signify pedagogical practices and value public education.
Critical Visual Methodology with Visual Narratives (Barbosa & Costa)	Children’s drawings and verbal explanations about their experiences in a bilingual English program in a private school.	– Highlights children’s voices, perceptions, and emotional responses to bilingualism. – Shows tensions between institutional expectations and students’ lived realities. – Affirms drawing as a valid, ideological, and expressive research tool. – Promotes listening and inclusion through visual storytelling.

Note: Own work.

Under the critical autoethnographic lens, teachers can revisit and analyze their experiences from a perspective that is both personal and political. This methodology involves writing about oneself, involving cultural, social, and political phenomena. Data collection techniques can be daily notes, lesson plans, and affective memories that surfaced in conversations with colleagues and students. With cartography, teacher-researchers can challenge the dominant discourses that define what is considered knowledge, learning, and valid experience in school. In such a way, teacher-researchers can move beyond the role of someone who simply applies pre-established curricula to become someone who constructs knowledge with students in context and based on classroom realities. A critical visual methodology treats drawings as ideological and cultural acts. Working with visual narratives creates spaces where children can express themselves beyond words, using images, colors, shapes, and symbols to share learning experiences in school.

The authors' collective vision then reimagines English-language research with children not as an academic exercise, but as an inherently emotional, political, and transformative practice connected with daily teaching. They advocate for research that challenges imposed norms and amplifies children's voices. By embracing critical autoethnography, cartography, and critical visual narratives, teacher-researchers are encouraged to move beyond validating existing teaching or research methods. They need to be more collaborative to co-construct knowledge with their students and colleagues. In agreement with the authors, taking this approach ensures a more reflective, ethical, and context-sensitive type of research that ultimately fosters more equitable and impactful English language learning experiences for children.

CONCLUSION

Reading the articles from the 6th Meeting of English Teachers for Children (EPIC) promoted by the State University of Londrina (UEL) in 2023 and the 6th International Colloquium of Linguistic and Literary Studies (CIELLI), promoted by the State University of Maringá (UEM)

in 2024, left me with a sensation of happiness to have seen colleagues contributing to the scholarship in the English language teaching and research field. Their visions of language, English-language teaching for children, and English-language research with children lead to the idea that language, teaching, and research are social and political acts that must be understood in context. These three aspects are also affectionate since they are part of the everyday life of their actors. All actors involved in such aspects should work together to foster a sense of belonging, acceptance, and knowledge construction; sensations that reciprocally support teaching, learning, and research.

REFERENCES

- BROWN, D. **Teaching by Principles**. Harlow: Longman, 2007.
- GORDON, T. **Teaching Young Children a Second Language**. London: Bloomsbury Publishing, 2006.
- HARMER, J. **How to teach English**. London: Pearson Education Limited, 2001.
- LUCERO-BABATIVA, E. Reflections upon a pedagogical experience: Standpoints, definitions, and knowledge. *In*: PÁEZ-MARTÍNEZ, R. M. (ed.). **Práctica y Experiencia**: Claves del Saber Pedagógico. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2015. p. 143-168.
- LUCERO-BABATIVA, E. The enactment of teacher-educator interactional identities in the classrooms of English language education. **TESOL Journal**, e766, June 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.766>. Accessed: 20 Ago. 2025
- PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism. **Wiley Library**, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub3>. Accessed: 20 Ago. 2025
- PINTER, A. **Teaching young language learners**. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- UR, P. **A course in English Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



ANA PAULA MARTINEZ DUBOC

é docente na Faculdade de Educação da USP. Formada em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, possui Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP e Doutorado pelo mesmo programa com estadia na University of Manitoba, Winnipeg, Canadá. É membro do corpo editorial das revistas *Reading Research Quarterly* e *English Teaching: Practice & Critique*. Coordena o ELCo, Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagem e Colonialidades”. Desde 2021, coordena o Projeto Nacional de Letramentos. Sua pesquisa abrange temas como educação linguística em perspectiva crítica e decolonial, multiletramentos, letramento crítico e formação de professores de línguas.

E-mail: anaduboc@usp.br



CLÁUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN

é professora no Curso de Letras Inglês do Departamento de Línguas e Letras, e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Seus interesses de pesquisa incluem formação docente, educação linguística na infância e elaboração de materiais didáticos.

E-mail: claudia.furlan@ufes.br



CYNTIA BAILER

é professora de língua inglesa no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Possui Mestrado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários e Doutorado em Estudos da Linguagem (Inglês) pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Idiomas sem Fronteiras na FURB. Líder do Grupo de Pesquisa Plurilinguismo na Educação (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem educação linguística, bi/multi/plurilinguismo, formação de professores, neurociência e educação (ciência da mente, cérebro e educação).

E-mail: cbailer@furb.br

Instagram: @cyntiabailer



EDGAR LUCERO BABATIVA

is an Associate Professor at Universidad de La Salle, Bogotá, Faculty of Education Sciences. He is the editor of HOW Journal of ASOCOPI. He holds a Ph.D. in Education, majoring in English Language Teaching, and an M.A. in Applied Linguistics for English Teaching from Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. He also holds a specialization degree in Didactics of Languages and a B.A. in Spanish, English, and French. His research interests are in classroom interaction, language teaching practicum, and teaching didactics.

E-mail: elucero@unisalle.edu.co



ELIZETE DE LOURDES MATTOS

é mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora de Educação Infantil. Pedagoga. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em alfabetização. Especialista em Educação Bilíngue. Membro do grupo de pesquisa Plurilinguismo na Educação (GPPluri).

E-mail: elyy6789@gmail.com

Instagram: [@elizetemattosyahoo.com.br](https://www.instagram.com/elizetemattosyahoo.com.br)



FERNANDA SILVA VELOSO

é professora dos cursos de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e docente do Mestrado Profissional em Teoria e Prática de Ensino da mesma instituição. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista – UNESP, de São José do Rio Preto. Mestre em Estudos Linguísticos e Licenciatura em Letras – Português e Italiano também pela UNESP. É atualmente vice-diretora do Setor de Educação da UFPR e coordenadora de gestão do PIBID UFPR. Suas principais áreas de interesse são ensino de línguas, formação de professores de línguas neolatinas e ensino de PLAc com crianças.

E-mail: fernandaveloso@ufpr.br



FLÁVIA NEPOMUCENO DE OLIVEIRA

é pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PR). É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atua como pedagoga de uma Escola Municipal de Curitiba, acompanhando o planejamento e as práticas de ensino, incluindo a Língua Estrangeira – Inglês. Participou do Programa Curitibinhas Políglotas, que promovia o aprendizado de inglês para crianças.

E-mail: flaetc81@gmail.com

Instagram: [@fla.etc](https://www.instagram.com/fla.etc)



ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

é professor adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLM) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL), mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM/UEL) e graduado em Letras – Habilitação Dupla Português e Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Aprendizagem-Avaliação-Ensino de línguas adicionais. Suas áreas de interesse são aprendizagem-avaliação-ensino de língua inglesa, exames nacionais e internacionais e formação de professores.

E-mail: egbatista2@uem.br



GIULIANA CASTRO BROSSI

é docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás, em Inhumas, licenciada em Letras – Português e Inglês, mestre em Linguística Aplicada pela UnB e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). Tem experiência em todas as etapas do ensino de inglês, em contextos diversos, além de diferentes funções de gestão e administração na Universidade Estadual de Goiás. É coordenadora do projeto de extensão Rede Educação Linguística na Infância (ELI): English for Kids desde a sua criação. Seus principais interesses em pesquisa são a educação linguística com crianças, formação de professoras de línguas, políticas linguísticas, a interdisciplinaridade e os multiletramentos na sala de aula de inglês com crianças.

E-mail: giuliana.brossi@ueg.br



HELENA VITALINA SELBACH

é professora no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Coordena o GRPesq/CNPq “Grupo de Estudos em Português como Língua Adicional” e os projetos de pesquisa e de extensão “Letramentos Acadêmicos em Português como Língua Adicional na UFPel: mapeamento de práticas e necessidades” e “AcolhePLA: Português como Língua de Acolhimento com Crianças (PLAcC) Migrantes Internacionais”, respectivamente. Suas áreas de interesse incluem práticas de letramentos, ensino e aprendizagem de línguas adicionais e educação de professores de línguas.

E-mail: helena.selbach@ufpel.edu.br



ISADORA MORAES

é professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É colaboradora do Assessment Special Interest Group do BRAZ-TESOL, membro da Latin American Association for Language Testing and Assessment (LAALTA) e da International Language Testing Association (ILTA). Tem experiência no ensino de inglês em contextos variados e com diferentes faixas etárias. Suas principais áreas de interesse são ensino de inglês, formação de professores de inglês e letramento(s) em avaliação em contexto(s) de línguas.

E-mail: isadoramoraes@ufmg.br



JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

é Doutora em Estudos da Linguagem e Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É líder do grupo de pesquisa e estudo FELICE/ CNPq e participante do Grupo de Trabalho da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada e do Grupo de Pesquisa GRAFE PRISME na Universidade de Genebra (UNIGE). Em 2024, atuou como professora visitante no Childhood Education Department na PennState University. Coordenadora da Especialização em Ensino de Inglês para Crianças na modalidade EAD da UEL. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

E-mail: jtonelli@uel.br



LAÍNE ROBERTA STEFANELLI DA COSTA

é professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede privada de Sinop (MT), com mais de cinco anos de experiência em educação bilíngue. Atua na Maple Bear – Escola Canadense. É mestre em Letras, na área de Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Candido Mendes, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, e em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, ambas pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É graduada em Letras – Português e Inglês pela UNEMAT e em Pedagogia pela UNINTER.

E-mail: laine193@gmail.com



MARIANNA MERLO

é professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Linguística pela mesma instituição com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – FAPES. Possui graduação em Letras – Inglês também pela UFES. É membro do Grupo de estudos Teachers of English in Action – GETEIA (UEL) e do Projeto Nacional de Letramentos (USP). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Linguística com Crianças – GEPELC (UFES) e o projeto de extensão Educação linguística: compartilhando saberes e práticas.

E-mail: marianna.merlo@ufes.br



PALMYRA BARONI NUNES

é Graduada em Letras – Inglês Literaturas pela UERJ, especialista em Língua Inglesa e em Literatura Infantil e Juvenil pela UCAM, mestre em Linguística Aplicada pela UFF e doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. É autora e coautora de livros e tem artigos publicados nas áreas de Linguística e de Educação. É professora da SME-RJ desde 1995. Atuou como professora de inglês do Ensino Fundamental e da EJA. Atualmente, é diretora adjunta de uma instituição pública municipal da SME/RJ. Ama o cotidiano escolar e está construindo sua tese a partir da cartografia desse cotidiano, ressaltando suas potencialidades.

E-mail: palmyra.baroni@yahoo.com.br



THAIS MALAGOLI BRAGA

é professora de inglês na Educação Infantil na rede pública de Jundiaí (SP), com atuação voltada à educação bilíngue, à formação docente e à adaptação de materiais didáticos inclusivos e contextualizados. Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (USP), é mestre em Educação também pela USP, com pesquisa centrada nas narrativas de professoras de inglês na Educação Infantil da rede pública. Atualmente, cursa pós-graduação em Bilinguismo e Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades e integra o grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Colonialidades (ELCO), coordenado pela professora Dra. Ana Paula Martinez Duboc, na Faculdade de Educação da USP. Seus interesses incluem multilinguismo, formação crítica, linguística aplicada e educação pública.

E-mail: thambraga@gmail.com

Insta: [@thambraga](https://www.instagram.com/thambraga)



TILLER BARBOSA

é professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede privada de Sinop (MT), com mais de quatro anos de experiência em educação bilíngue. Atua no Colégio Regina Pacis e no Colégio Adventista. Graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes e mestre em Letras, na área de Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT.

E-mail: tillerbarbosa@outlook.com

Instagram: [@ti_ller_b](https://www.instagram.com/ti_ller_b)



Pontes