

# Letras ou Pedagogia? Uma reflexão sobre a formação docente no ensino de língua adicional com/para crianças

Mariana Marques Cardoso Machay<sup>1</sup>  
Graça Juliana Monaris Costa<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão comparada sobre a formação do professor de língua adicional com/para crianças. Dentre as principais discussões acerca da formação docente está a pergunta sobre a que profissional compete esse ensino. A partir da análise de suas trajetórias de formação profissional, duas docentes da área, com formações iniciais distintas em Pedagogia e Letras, refletem sobre as implicações dessa formação na prática docente. A metodologia de pesquisa deste estudo é qualitativa, de abordagem autoetnográfica e colaborativa. O presente artigo visa contribuir para ampliar a discussão sobre as especificidades do ensino de línguas na infância e a formação docente para atuar nesse ensino. Conclui-se que a formação “ideal” seria a junção dos dois cursos de graduação: Letras e Pedagogia, assim, a busca por formação continuada constitui-se como algo imprescindível para o preenchimento das lacunas inerentes a ambos os cursos de graduação. A partir da reflexão crítica sobre a prática é possível modificar e ampliar os saberes teóricos.

**Palavras-chave:** *Formação docente; Ensino de língua adicional; Educação linguística na infância.*

## ABSTRACT

This paper presents a comparative reflection on the training of additional language teachers with/to children. Among the main discussions about teacher training is the question of which professional is responsible for this teaching. Based on the analysis of their professional training trajectory, two teachers in the field with different initial training in Pedagogy and Language Arts reflect on the implications of this training for teaching practice. The research methodology of this study is qualitative with an autoethnographic and collaborative approach. This article aims to contribute to broadening the discussion on the specificities of language teaching in childhood and

---

1 Universidade Federal do Paraná.

2 Universidade Federal do Paraná.

teacher training to work in this teaching. It is concluded that the “ideal” training would be to combine the two degree courses: Language arts and Pedagogy. Therefore, the search for continued training is essential to fill the gaps inherent in both undergraduate courses. Through critical reflection on practice it is possible to modify and expand theoretical knowledge.

**Keywords:** *Teacher training; Additional language teaching; Language education in childhood.*

## 1 Introdução

Os estudos sobre o ensino de Língua Adicional com/para Crianças<sup>1</sup> (doravante LAC) vem crescendo no Brasil, acompanhando o crescimento da oferta de língua adicional nessa faixa-etária, ainda que não haja obrigatoriedade e nem regulamentação oficial para tal (Rocha, 2007; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, Tonelli, 2023, dentre outros). Segundo Tonelli e Secatto (2023), a recente massificação da oferta de ensino de línguas adicionais para crianças em nosso país têm revelado diversas complexidades, tais como a precariedade da formação docente e o atraso no desenvolvimento de políticas públicas para organizar o trabalho pedagógico.

Em virtude deste cenário, pesquisas que investigam a formação docente e a educação linguística com crianças têm ganhado espaço na academia (Galvão; Kawachi-Furlan, 2021). Dentre as principais discussões acerca da formação deste professor está a pergunta sobre a que profissional

---

1 Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) compreenda criança como o indivíduo de até 12 anos, neste artigo nos referimos à crianças como os indivíduos estudantes do período entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - anos iniciais (do 1º ao 5º ano), visto que o ensino de língua adicional para o Ensino Fundamental - anos finais já é regulamentado quanto a formação do professor de língua adicional, qual seja, Letras com habilitação para a língua adicional.

compete o ensino de língua adicional na infância, especialmente em contexto de educação bilíngue, onde a carga horária da língua adicional é ampliada e onde a língua deve ser usada como “meio” para a instrução. Esse modelo de Educação Bilíngue, também é conhecido como Bilinguismo de Línguas de Prestígio ou Bilinguismo de elite, no qual o inglês é, em geral, a língua adicional. Essa discussão está relacionada às lacunas existentes nos cursos de graduação, uma vez que o curso de Pedagogia não forma professores para o ensino de línguas adicionais e o curso de Letras prepara os professores para atuar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Patrício *et al.*, 2023; Pupp Spinassé, 2021; Dallagnol; Santos, 2020; Ferreira, 2013; Santos, 2009, 2011; Santos; Benedetti, 2009). Dallagnol e Santos (2020), ancorados em Santos (2009), apontam que os profissionais habilitados em Pedagogia possuem o conhecimento acerca da metodologia de ensino com crianças, porém não têm o conhecimento da língua. Enquanto os professores graduados em Letras possuem o conhecimento linguístico, mas lhes falta a formação teórico-metodológica para atuar com crianças.

Nesse contexto, este artigo traz as vivências formativas de duas professoras de língua adicional na infância que se conheceram durante o programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, por intermédio da orientadora em comum. As autoras também participam de um mesmo grupo de estudos on-line e interinstitucional denominado GETEIA (Grupo de Estudos do Projeto de Extensão TEIA - *Teachers of English in Action*). Como a primeira autora teve sua formação inicial em Pedagogia e a segunda autora, em Letras, a análise destas trajetórias pode contribuir para essa discussão.

Para analisar essa trajetória de formação articulando as experiências com o fazer docente, será utilizada a pesquisa qualitativa interpretativa de base autoetnográfica. Nessa visão, o pesquisador conecta a teoria com as suas experiências pessoais (Mulik, 2021). Para a autora, o exercício autoetnográfico “não provoca efeitos apenas no cenário acadêmico, mas também na prática pedagógica cotidiana já que nos convida a autoanálise e autocrítica constante sendo também esse o propósito de uma pesquisa autoetnográfica” (cf. 2021, p. 46). Esta forma de investigação visa estudar em detalhes o trabalho cotidiano dos professores, contribuindo, assim, para o aprimoramento da sua prática. Nesse contexto, passando a ser um professor pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), que vai além de reproduzir conhecimentos, buscando produzi-los a partir de suas experiências.

O presente artigo possui ainda caráter dialético, dialógico e colaborativo, que, de acordo com Ibiapina (2016), surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por buscar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitam a transformação da cultura docente.

Inicialmente, é importante ressaltar que a própria necessidade de formação superior do professor para a infância no Brasil é relativamente recente. Aconteceu apenas após o ano de 1996 com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Até esse momento exigia-se apenas a formação de nível médio técnico, conhecida como curso Normal.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Em se tratando de legislação, ainda resalta-se que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) determina que o ensino de língua adicional seja obrigatório apenas após o 6º ano do Ensino Fundamental, com a obrigatoriedade de que seja a língua inglesa.

Uma outra legislação em relação ao ensino de língua adicional é a Resolução nº 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB 7/2010), que permite que qualquer língua estrangeira seja ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em caráter optativo. Em termos de qualificação profissional, o parágrafo primeiro do documento dispõe: “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (Conselho Nacional de Educação, 2010, p. 9). Mello e Menezes (2022) interpretam essa legislação como a indicação de que o profissional habilitado para este ensino deve ter formação na área, o que, em tese, excluiria a possibilidade de que pedagogos proficientes no idioma ministrassem aulas para crianças, embora isso não seja suficiente para responsabilizar os cursos de Letras pela formação destes futuros docentes.

Na sequência, é necessária a reflexão sobre algumas características importantes no perfil dos docentes de língua adicional na infância, como as apontadas por Tonelli e Cristóvão (2010, p. 68), os quais entendem que esse professor deve ter um conhecimento aprofundado sobre a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; estar bem fundamentado em bases teóricas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra. Partindo da premissa, de que a vida não está separada da pesquisa e que essa discussão ocorre por meio de *locus* enunciativos, há que se dar voz e ouvidos ao percurso formativo das docentes que atuam no ensino de LAC.

Para tanto, o presente artigo está estruturado em três seções, além deste texto introdutório. Na primeira seção, a primeira autora relata e faz uma reflexão crítica sobre a sua trajetória de formação docente e a sua experiência como professora de alemão para crianças em escolas particulares. Na segunda seção, a segunda autora apresenta e analisa o seu processo de formação docente e as suas experiências na educação linguística para crianças, tanto em contexto de ensino de língua adicional como em contexto bilíngue de ensino de língua inglesa. Na terceira e última seção, ambas as autoras comparam os processos formativos, tecendo as considerações finais.

## **2 *Wir lernen Deutsch*<sup>2</sup>**

A minha trajetória de formação docente e aprendiz de língua alemã iniciou em 1997, em uma escola bilíngue particular de São Paulo. Desde pequena sempre manifestei a vontade de ser professora e trabalhar com crianças, por isso escolhi cursar o magistério no Ensino Médio. Naquela época, eu não tinha a intenção de trabalhar com a língua alemã, meu objetivo era “apenas” ser professora. Porém, como o colégio ofertava cinco aulas semanais de alemão, eu aproveitei a oportunidade. Afinal, acredito que só exista uma coisa que o professor goste mais do que ensinar, aprender. Na sua essência, o professor é um eterno aluno, apaixonado por aprender. Como dizia Paulo Freire (1996, p. 13), “não há docência sem discência (...), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Me formei no ano de 2000 e me mudei para Curitiba. Em 2001, iniciei a graduação em Pedagogia. Nesse mesmo ano, iniciei o estágio remunerado em uma escola internacional em Curitiba, na biblioteca, como contadora de histórias. Essa escola oferta alemão como língua adicional desde a Educação Infantil. Novamente, o meu objetivo era atuar como professora, porém, os conhecimentos básicos de língua alemã foram o diferencial que me fizeram conseguir este meu primeiro emprego. A partir de então, a minha formação teve três áreas de enfoque: a pedagogia, o alemão e a literatura infantil. Essas três áreas permeiam a minha trajetória de formação docente até os dias atuais, haja vista que o meu projeto de pesquisa do mestrado é sobre o uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças.

Em 2002, realizei o sonho de atuar em sala de aula e iniciei a minha trajetória como professora de alemão para crianças. Inicialmente como estagiária na Educação Infantil, depois como professora regente na Educação Infantil e, desde 2017, atuo como professora de alemão (dentre outras disciplinas) no Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 3º ano).

Ao longo desses mais de 20 anos de atuação, muitas vezes me questionei sobre a minha formação inicial em pedagogia, como sendo algo

<sup>2</sup> Tradução: nós aprendemos alemão.

inadequado ou até mesmo uma falha. Como já abordamos na introdução, a discussão sobre a que profissional compete o ensino de língua estrangeira na infância é frequente no meio acadêmico. Ao refletir sobre o meu processo de formação, percebo que a minha formação continuada tem um papel tão importante quanto a inicial. A busca por cursos, participações em congressos, intercâmbio pedagógico e, atualmente, o mestrado em Letras e a participação no grupo de estudos GETEIA são a forma que encontrei de preencher as lacunas do curso de Pedagogia.

Segundo a perspectiva de Borges e Pupp Spinassé (2017), a criança aprende de maneira diferente do adulto, o que exige uma metodologia específica. Por isso, o professor de línguas para crianças precisa conhecer também as principais características do seu aluno e, principalmente, possuir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Para Magalhães (2013), esse conhecimento contribui para o planejamento de atividades adequadas à idade de seus alunos.

Na minha visão, tanto o curso de Pedagogia quanto o de Letras não dão conta de preparar o professor para essa “metodologia específica”. Durante a minha graduação em Pedagogia, eu não tive qualquer disciplina sobre ensino de línguas, educação bilíngue ou alfabetização bilíngue e precisei buscar esses conhecimentos autonomamente. Concordo com Borges e Pupp Spinassé (2017), quando apontam a existência de lacunas nos aspectos didáticos da formação dos professores de língua alemã para crianças. Essa ausência de formação inicial específica faz com que os profissionais construam as reflexões ao longo de sua prática.

Com isso, os professores se tornam responsáveis não apenas pelo planejamento das aulas, mas também pela determinação de parâmetros que abrangem escolha de material didático, formulação de currículo, assim como o desenvolvimento e a adaptação de uma didática bastante específica (Borges; Pupp Spinassé, 2017, p. 253).

Outro aspecto importante nessa área de ensino é a falta de regulamentação (Rocha, 2007; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Tonelli, 2023, dentre outros), conforme abordado na introdução. De acordo com Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), a ausência de legislação no Brasil que regule o ensino de LAC contribui para a falta de compreensão do que isso representa. Segundo as autoras, muitos professores ainda encaram o ensino de línguas na infância como uma prática experimental, pautada em tentativas e erros e na habilidade do professor de se “reinventar”. Essa perspectiva é também respaldada por Malta (2019), que utiliza o termo “aprendiz-docente-autônomo” e destaca a necessidade de os professores adaptarem os conhecimentos adquiridos

durante a graduação ao contexto infantil, atuando de maneira intuitiva e experimental.

Em contrapartida à busca de práticas adequadas ao ensino de línguas na infância, existe o discurso de que esse nível de ensino seria algo mais fácil, se comparado ao ensino de adultos, como se apenas a exposição da criança à língua fosse suficiente para a aquisição da língua-alvo. Para Kawachi-Furlan e Rosa (2020), é preciso desmistificar crenças e problematizar o imaginário coletivo que idealiza o ensino precoce de língua, baseado no discurso de que crianças aprendem rápido, com naturalidade e sem esforços, se comparada a um adulto. Carvalho e Tonelli (2016, p. 1) abordam os desafios de ensinar inglês para crianças e apontam que “quanto mais novos os alunos, mais difícil para o professor, pois isso requer formação específica para este profissional”. Os principais desafios mencionados na pesquisa são: a mediação de conflitos, o planejamento de aulas adequadas a cada faixa etária e a manutenção da atenção dos alunos (Carvalho; Tonelli, 2016). Percebo também esses desafios em sala de aula e ao analisar a minha graduação em Pedagogia, vejo que apenas o aspecto sobre desenvolvimento infantil e planejamento de aulas adequadas a cada faixa etária foi abordado durante o curso. Os demais desafios quanto à manutenção da atenção e à mediação de conflitos, eu aprendi na prática. Foi mediante a observação da reação das crianças, que percebi, por exemplo, que atividades curtas e que envolvem movimento, geralmente contribuem para aulas mais adequadas.

O fazer docente, ou seja, a relação com o aluno, nesse caso a criança, se constitui em uma terceira via de formação, juntamente com a formação inicial e a continuada, sendo as três essenciais ao processo de formação docente. Corroboro a visão de Merlo e Malta (2022, p. 166), quando afirmam que o professor precisa ter uma escuta ativa e construir os conhecimentos acerca da formação docente a partir da voz das crianças. Por meio da participação dos alunos, podemos repensar a nossa prática. Essa importante via de formação só é possível quando rompemos com a visão tradicional de ensino, na qual o professor tem o papel de detentor do conhecimento e a criança seria o receptor desse conhecimento. Somente quando entendemos a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, que se constitui como “autora de seu próprio discurso e protagonista de seu processo de aprendizagem” (Malta, 2019, p. 75) podemos nos permitir aprender enquanto ensinamos.

### ***3 We learn English<sup>3</sup>***

Iniciei meu aprendizado de inglês aos 8 anos com uma professora particular em minha pequena cidade. Me lembro da alegria com que ia para cada aula e do carinho que desenvolvi pela professora, minha eterna “teacher”.

---

3 Tradução: Nós aprendemos inglês.

O ano era 1993 e já se apresentava o apelo do Ensino de uma Língua Adicional para crianças.

Segundo Halliwell (1998), muitas vantagens são reconhecidas no ensino de uma segunda língua na infância como: capacidade de aprender de forma indireta; compreensão sem foco em itens linguísticos; filtro afetivo favorável e disposição para a interação. Desse modo, o aprendizado de uma língua adicional é relevante visto que desenvolve as relações culturais e sociais da criança, pois além de quebrar fronteiras entre diferentes países, possibilita um desenvolvimento sociocognitivo mais sólido e torna-a mais ativa no meio onde vive.

Comecei, então, a atuar como professora de inglês aos 13 anos, ensinando crianças menores. Continuei meus estudos em cursos particulares. Iniciei a graduação em Direito na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, concomitantemente, ingressei no curso de Letras Português/Inglês em uma instituição privada no período noturno. Nessa época, entre os anos de 2004 e 2008, não houve qualquer formação ou reflexão em minha graduação sobre LAC e nunca havia ouvido falar sobre Ensino Bilíngue.

Embora já trabalhasse como professora particular de inglês para crianças em contexto de ESL<sup>4</sup> (English as Second Language - Inglês como Segunda Língua) e isso não fosse abordado nas aulas da faculdade, a necessidade era especialmente relacionada a procurar atividades lúdicas e materiais adequados, de forma a tornar as aulas significativas e o aprendizado mais dinâmico.

Depois da minha graduação, passei a ministrar aulas na rede pública, em contextos diversos como educação do campo e educação indígena, sempre com muito apreço pelo trabalho com crianças, devido ao seu interesse e energia. Também tive a oportunidade de ser aluna ouvinte do mestrado em Letras em uma disciplina sobre Inglês como Língua Franca, o que me trouxe uma nova perspectiva acerca do *status* atual da referida língua, reconhecido como Língua Franca, de contato e da globalização, afastando a necessidade de buscar uma perfeição associada ao mito do falante nativo e atingindo pontos de vista mais críticos e libertadores. Nesse sentido, buscando me afastar do que Costa e Gimenez (2011) denominam de papel de colonizador mental do professor, passei a estar mais atenta a discussões sócio-históricas, políticas e culturais.

Na sequência, trabalhei em cursos livres de línguas e escolas privadas, onde tive contato com a educação de modelo Bilíngue pela primeira vez e onde percebi ainda mais a necessidade de conhecimento sobre ensino de LAC, sendo professora regente de uma turma de crianças do último ano da

---

4 ESL é a sigla para English as a Second Language, que, em português, significa Inglês como Segunda Língua. Também pode ser conhecida como EFL - English as Foreign Language ou Inglês como Língua Estrangeira. Essa abordagem é a forma mais tradicional do ensino de inglês direcionado a estudantes não-falantes da língua. O objetivo das aulas está mais relacionado à Educação Linguística, com fins de desenvolver a proficiência e fluência dos alunos no idioma pautando-se por habilidades como escrita, leitura, audição e fala. Essa abordagem se difere da Educação Bilíngue, que busca/promete uma imersão maior no idioma, em que a língua é utilizada como “meio” de aprendizagem para diversos conteúdos e não como finalidade em si.

Educação Infantil - em fase de alfabetização - e depois para crianças entre um e dois anos de idade.

Nessa época, despontavam as escolas em modelo bilíngue, especialmente na educação privada, consideradas nesse contexto como escolas bilíngues de Elite ou de Línguas de Prestígio, como inglês e alemão - no sentido de que se diferenciam de outros tipos de escolas bilíngues, como as escolas para surdos, escolas de fronteira ou para populações indígenas, por exemplo. Guedes et al. (2022) denominam Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio a uma modalidade que atende a uma parcela elitizada da população e se caracteriza por “abordagens de ensino que oferecem instruções por meio de duas línguas de prestígio”, sendo uma Língua de prestígio nacional, no caso o português, e outra internacional, sendo estas vistas como bens simbólicos para obtenção de vantagens econômicas e sociais. Padinha e Goia (2021) apresentam dados que demonstram que a popularização do ensino bilíngue é realmente um fenômeno muito recente no Brasil. As autoras trazem dados de que entre os anos de 2014 e 2019, o mercado de escolas bilíngues no Brasil apresentou um crescimento entre 6% e 10% e movimentou 250 milhões de reais e que os serviços educacionais bilíngues foram considerados o segundo maior crescimento em faturamento no segundo trimestre de 2019 pela Associação Brasileira do Franchising (ABF).

Tudo era muito novo e interessante, embora desafiador já que sentia uma grande lacuna por não ter formação pedagógica adequada para trabalhar com essa idade. Ainda que a coordenadora da escola estivesse sempre disponível e fosse muito dinâmica, tudo era especialmente feito de forma empírica. Havia também uma cobrança de que tudo fosse ‘copiado’ de salas de aula e atividades estadunidenses, desde a decoração de sala, celebrações, conteúdo, organização das aulas, etc., o que desvela, ao mesmo tempo, a força e o prestígio do currículo americano, mas também um tratamento descontextualizado da realidade brasileira.

Trabalhei nessa escola por, aproximadamente, um ano e meio. Não havia legislação nacional sobre a formação de professores para escolas bilíngues, mas já havia uma possibilidade de exigência de que os professores tivessem a necessidade de apresentar uma Certificação Internacional de proficiência de nível C1 do *Common European Framework of Languages* (doravante CEFR)<sup>5</sup>. Isso baseado em uma legislação do estado de São Paulo que poderia vir a ser implementada de forma semelhante no Paraná. Assim, me lembro que a escola passou a proporcionar aulas de inglês com um professor ‘nativo’ no turno da

---

5 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Utilizado pela União Europeia e mundialmente, estabelece níveis de conhecimento e proficiência dos idiomas que vão de A1 a C2 - sendo A1 e A2 considerados níveis básicos, B1 e B2 níveis intermediários e C1 e C2 como níveis avançados. Os testes que avaliam proficiência de acordo com essa métrica geralmente são emitidos por universidades do exterior.

noite uma vez por semana. O professor tinha pouca experiência com exames mas, naquele ambiente, o “mito do professor nativo” era muito valorizado.

Após essa primeira experiência, fui trabalhar em uma escola com carga horária estendida - o chamado projeto bilíngue, onde havia uma maior carga horária de aulas de inglês, mas eu não era a professora regente de sala. Essa escola adotava uma metodologia construtivista, de abordagem Reggio Emilia<sup>6</sup>. E ali aprendi muito sobre o quanto é importante dar liberdade e promover a criatividade autêntica da criança. Lá havia reuniões semanais para estudar a abordagem e isso foi de grande valia para minha prática com crianças e para a percepção da importância em se situar em um referencial metodológico.

Nessa mesma época, comecei a fazer um curso de pós-graduação em ensino bilíngue, que me trouxe as primeiras leituras teóricas acerca do tema e me proporcionou a troca de experiências com colegas de outras escolas, além de visitas técnicas e produção de artigos científicos.

Então, fui trabalhar em uma escola bilíngue de Ensino Médio. E ainda que não trabalhasse mais com crianças, a experiência com educação bilíngue foi fundamental. Trabalhei por 5 anos nessa escola e me lembro que apenas ali tive alguma formação específica sobre o que é ensino bilíngue. Uma palestra, algumas reuniões, início da discussão de expressões recorrentes na educação bilíngue como *Content and Language Integrated Learning* ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) e uma leitura sobre *Basic Interpersonal Communication Skills* - BICS (Habilidades básicas de comunicação interpessoal) e Cognitive Academic Language Proficiency (CALP - Proficiência de linguagem acadêmica cognitiva), que me recordo.

Nessa instituição, também senti necessidade de fazer meu primeiro teste reconhecido internacionalmente. Às minhas expensas, consegui minha Certificação de proficiência de nível C1 do CEFR. Importante ressaltar que esse tipo de certificação não tem um preço acessível e que, aparentemente, será exigida nas Diretrizes Nacionais para Educação Plurilíngue que estão para ser homologadas (Parecer 02/2020 do Conselho Nacional da Educação), o que é alvo de críticas por seu caráter ideológico, colonial, excludente e hierarquizante.

Atualmente, retornei para a Educação Bilíngue na Educação Infantil na escola privada onde atuo, ainda que seja em um formato em que não sou a professora regente, embora receba os alunos em minha própria sala. Como a carga horária de aulas de língua inglesa é extensa, há uma demanda por muitas atividades, uso de livro didático, leitura e apreciação de livros paradidáticos, brincadeiras, vídeos, música, material concreto, entre outros. Agora, com mais experiência e formação, ainda que com muitos desafios a enfrentar.

---

6 Para a abordagem Reggio Emilia, o desenvolvimento do aluno se dá com o auxílio de atividades significativas e artísticas e a avaliação é feita por meio de registros e documentação. Além disso, existe a presença do Ateliê, que é um espaço com grande disponibilidade de materiais para experimentação, onde as crianças trabalham em pequenos grupos; e do atelierista, que coordena o espaço e trabalha em conjunto com o professor (Costa, 2023).

Nesse contexto, também dei início ao curso de pedagogia na modalidade de educação à distância, no qual nada foi tratado sobre ensino de língua adicional ou educação bilíngue, o que ajuda a corroborar a tese de que a formação inicial promovida pelos cursos de Pedagogia ainda não está interessada ou preparada para desenvolver essa demanda por profissionais de LAC.<sup>7</sup>

Recentemente, dei início aos estudos das disciplinas do mestrado, onde tenho a oportunidade de refletir mais criticamente acerca de toda essa trajetória, participando das disciplinas, palestras, congressos, grupos de estudo, e conhecendo pares que estão nessa mesma busca teórica.

E assim se passaram quase 18 anos de trabalho com LAC. Nessa caminhada, percebi hegemonias e desigualdades em uma busca de modificar a forma como a língua inglesa era ensinada, mas sem grandes questionamentos acerca dos porquês, de como, onde, por quem, etc. Assim, surgiu a curiosidade e a necessidade de investigar a formação de professores desses contextos.

#### 4 Aprendendo juntas

Então, afinal, qual a formação inicial “ideal” do professor de LAC? Concordamos com Patrício *et al.* (2023, p. 89), quando afirmam que o perfil ideal desse profissional consiste no “imbricamento de dois cursos superiores: Letras e Pedagogia”. Contudo, assim como Patrício *et al.* (2023 p. 90), acreditamos que o essencial seja tanto o docente de Pedagogia quanto o de Letras possuírem os conhecimentos de ambas as áreas. Na ausência de um curso que integre essas duas áreas, muitos docentes optam por cursar ambas as graduações. Algo que, na nossa visão, resolve apenas parcialmente o problema. Ainda com duas graduações haveria lacunas, tendo em vista que a maioria dos cursos não contempla as especificidades do ensino de LAC. Para Cavalcanti (1999), os currículos de formação de professores deveriam contemplar uma forma ou outra dos contextos bilíngues/ multilíngues. Como poucos cursos oferecem uma formação específica para esta área de atuação, que contemple as especificidades do ensino de LAC, cabe ao docente transpor e integrar os conhecimentos das duas graduações.

Neste sentido, nos alinhamos à visão de Santos e Benedetti (2009) e Malta (2022) e acreditamos que, além da junção dos conhecimentos destas áreas, é imprescindível a existência de disciplinas específicas sobre ensino de LAC nos cursos de graduação. Tonelli (2023) também destaca a necessidade de disciplinas na graduação voltadas à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ancorada em Cavalcanti (2013), afirma que o termo ‘educação linguística’ compreende a relação interdisciplinar de dois campos: o campo da ciência da educação e da ciência linguística.

<sup>7</sup> Realizamos buscas entre os meses de agosto de 2023 e fevereiro de 2024 e não conseguimos encontrar em nossas pesquisas de textos, conversas com colegas pedagogos ou buscas na internet, exemplos de iniciativas de cursos de Pedagogia que abordem o tema LAC em seu currículo de formação inicial, com exceção de iniciativas voltadas a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

Ante o exposto, registra-se que algumas instituições de ensino superior estão buscando complementar a formação do graduando em Letras, com disciplinas sobre ensino de línguas adicionais para crianças. São exemplos disso o curso de Letras Português-Espanhol e Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); o curso de Licenciatura em Letras Italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Apucarana, o curso de Letras Habilitação Português-Inglês no campus do Pantanal/Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS) (Patrício *et al.*, 2023, p. 89). Outro exemplo é o curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Sinop, que oferta desde 2015 a disciplina eletiva Metodologia do Ensino de Língua Inglesa para Crianças (Lima; Santos, 2017).

Partindo dessa mesma premissa, Galvão e Kawachi-Furlan (2021) realizaram uma investigação abrangendo os cursos de graduação em Letras de 63 universidades federais brasileiras, utilizando como referência o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada instituição. Dentre as instituições pesquisadas, 10 universidades<sup>8</sup> focaram na preparação de professores de inglês para trabalhar com crianças. Outro exemplo é o curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que oferta, desde 2008, a disciplina “ensino de língua estrangeira para crianças: do ensino e da formação de professores” (Tonelli, 2023). Este movimento de inclusão de disciplinas que tratam de LAC é importante visto que Tonelli, Ferreira e Belocordeiro (2017), ao investigarem os egressos do curso de Letras-Inglês da UEL, descobriram o expressivo número de que 35,7% deles estão empregados como docentes de inglês na Educação Infantil e anos iniciais.

Além disso, tão importante quanto a formação inicial é a formação continuada, ou, como diria Paulo Freire (1996), a “formação permanente” desse professor. Acreditamos, assim como ele, que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 16). Entendemos o processo de formação do professor como uma construção contínua, gerida pelo docente ao longo de sua trajetória profissional, na qual a formação inicial constitui-se como uma primeira etapa (Roldão, 2017, p. 194). Partindo destes pressupostos, é possível perceber que, em ambos os percursos, a autorreflexão e a prática foram os fatores desencadeantes da busca por formação continuada, corroborando, nesse sentido, com Liberali (2021), que aponta que a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas envolve um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação mútua.

---

8 UFBA - Universidade Federal da Bahia (Salvador/BA); UFCG - Universidade Federal de Campina Grande (Campina Grande/PA); UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória/ES); UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG); UFS - Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão/SE); UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei (São João Del Rei/MG); UFV - Universidade Federal de Viçosa (Viçosa/MG); UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina/MG); UNIPAMPA- Fundação Universidade Federal do Pampa (Bagé/RS); UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Curitiba/PR).

É preciso reforçar a importância da formação crítica do professor, no que tange a reflexões sobre o porquê, como e o que se ensinar por meio da língua adicional. Reflexões sobre questões interculturais, relações de poder, quebra de estereótipos, hegemonia e decolonialidade. Leffa (2001) defende que, para a formação de um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação é preciso um longo investimento<sup>9</sup>. É através dessa reflexão crítica sobre a sua prática que o professor adquire os conhecimentos que, muitas vezes, lhe faltam na graduação. Nesse sentido, Santos e Toneli (2021) complementam que o currículo dos cursos de formação do docente de LAC deve integrar pressupostos teórico-metodológico-científicos que oportunizem uma formação reflexiva, sobretudo, visando à compreensão das características da criança enquanto aprendiz de línguas e, conseqüentemente, que oportunize o planejamento, tendo em conta as suas especificidades e contextos. Foi essa busca por conhecimento, pela parte que nos falta, que nos uniu e possibilitou a escrita deste artigo.

Nossas experiências também revelam uma busca individual e solitária pela formação adequada, o que fica muito distante de ser o ideal e reflete a ausência de diretrizes na formação profissional docente. Concordamos com Santos (2011), quando afirma que não existe investimento oficial por parte dos órgãos governamentais para implantação de políticas públicas que regulamentem a oferta de cursos e invistam na formação específica para atuação no ensino de LAC. É importante que fiquem claras as boas intenções nessa busca individual dos professores, mas é imprescindível que isso também aconteça de maneira oficial, com planejamento e envolvimento das universidades e órgãos públicos, com criação de leis, adequação de currículos e estágios de docência.

Santos e Benedetti (2009) observam que ainda existem limitações acerca da formação de políticas educacionais que “corroboem o desenvolvimento do perfil dos sujeitos requerido pelas demandas sociais”. As autoras apontam que a formação inicial das docentes, participantes de seu estudo, não contemplaram a formação metodológica para atuar com alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas políticas devem estar de acordo com os três eixos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes, segundo a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação) (Brasil, 2019), que são conhecimento, prática e engajamento. Percebemos que nessa tríade, a realidade apresentada contempla muito mais o eixo de prática, enquanto os eixos de conhecimento e engajamento pouco são contemplados.

Para concluir, assim como Malta e Carvalho Santos (2021, p. 33), entendemos que a visão de docentes como aprendizes nos permite “criar ao invés de copiar, teorizando sobre e contextualizando nossos próprios processos de formação”. Independente do curso de graduação escolhido, acreditamos que o professor de língua adicional na infância precisa estar em constante formação e reflexão sobre a sua prática.

<sup>9</sup> Apesar de considerarmos o investimento e a valorização docente questões de grande importância na formação docente, o aprofundamento destas questões foge do escopo deste artigo.

## Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BORGES, C. L.; PUPP SPINASSÉ, K. Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria? In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 253-271.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, 2010.

COSTA, G. J. M. M. Práticas construtivistas na educação infantil bi/multi/plurilíngue: Contribuições da Pedagogia Reggio Emilia In: CONDI, R; CHIMIM, R.; CHAVES, R. **Mais Práticas na Educação Bilíngue: Educação Básica e Formação de Professores**. São Paulo: BOC, 2023.

MACHAY, M.M.C.  
COSTA, G.J.M  
*LETRAS OU  
PEDAGOGIA?  
Uma reflexão sobre  
a formação docente  
no ensino de língua  
adicional com/para  
crianças*

COSTA, G. J. M. M.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai a Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Ed.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Experiências mobilizadas em um curso de formação continuada acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para crianças. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.**, v. 12, p. 1-21, 2020.

FERREIRA, A. J. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças e a Formação de Professores. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

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

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Formação de professores de inglês para a Educação Infantil: Estratégias curriculares em universidades federais do Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. AG5, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i2.38982. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/38982>. Acesso em: 17 set. 2023.

GUEDES, A. *et al.* Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio: contextos, problemáticas e possibilidades. In: LIBERALI, F; MEGALE, A; VIEIRA, D. **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas-SP: Editora Pontes, 2022.

HALLIWELL, S. **Teaching English in primary School**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

IBIAPINA, I; BANDEIRA, H.; ARAUJO, F. (orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 2016.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 21-34, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940/4589>. Acesso em: 26 mar. 2023.

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**, v. 21, p. 467-496, 2021.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.

In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 5 ed. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2021.

LIMA, A. S. ; SANTOS, L. I. S . Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 9, p. 37-57, 2017.

MAGALHÃES, V. B. O Perfil e a Formação Desejáveis aos Professores de Língua Inglesa para Crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

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

MALTA, L. S.; Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. GATTOLIN, S. R. B [Orgs.] **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. 127- 145.

MALTA, L. S.; CARVALHO SANTOS, J. Ensino de inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula?. In: SILVEIRA, E.L.; SANTANA, W. K. F. (orgs.). **Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021, p. 28-45.

MELO, I. M.; MENEZES, D. A. A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. GATTOLIN, S. R. B [Orgs.] **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.147- 170.

MERLO, M. MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis - Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165 a 184, 2022.

MACHAY, M.M.C.  
COSTA, G.J.M  
*LETRAS OU  
PEDAGOGIA?  
Uma reflexão sobre  
a formação docente  
no ensino de língua  
adicional com/para  
crianças*

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

MULIK, K. B. **Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio**: uma pesquisa autoetnográfica. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/publico/2021\\_KatiaBruginskiMulik\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/publico/2021_KatiaBruginskiMulik_VCorr.pdf) Acesso em: 15. set. 2023.

PADINHA, T. A.; GOIA, M. R. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07113, 2021.

<https://doi.org/10.1590/198053147113>

PATRÍCIO *et al.* Capítulo 3: Repensando a formação de professoras e professores para educação linguística na e para infância em cursos de Letras. In: TONELLI, J. R. A. *et al.* **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, SP: Pontes Editores, 2023. p. 85-119. <https://doi.org/10.29327/5203106>

PUPP SPINASSÉ, K. Ensino de alemão na educação infantil. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. **Ensinar alemão no Brasil**: percursos e procedimentos. Curitiba: UFPR, 2021. p. 75-92.

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

ROLDÃO, M. D. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, 2017, p. 191-202.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

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

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 48, p. 333-351, 2009.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 28, p. 1-27, 2021.

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. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 62, n.1, , p. 58-73, jan./abr. 2023.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELOCORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 9, n. 1, 2017, p. 124-141.

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