

# Caminhos possíveis da formação docente para a educação linguística com crianças: o que sugerem as universidades?

Ana Sara Manhabusque Galvão<sup>1</sup>  
Marianna Cardoso Reis Merlo<sup>2</sup>

## RESUMO

A educação linguística com crianças (ELIC) é uma área em constante expansão, colocando em evidência a formação docente específica para a área e as políticas linguísticas e educacionais. Neste artigo, partimos das políticas vigentes e da carência de iniciativas institucionais mais concretas para refletir na posição das universidades diante desse cenário. Partindo de um paradigma qualitativo-interpretativo, analisamos um recorte de dados da pesquisa de Galvão (2022), direcionando o olhar para caminhos possíveis da formação docente para a área de ELIC, no que se refere às sugestões feitas pelos coordenadores de curso de cinco universidades brasileiras para a implementação de políticas e mudanças curriculares com esse foco. Acreditamos que compartilhar propostas e sugestões é um meio de fortalecer a formação docente para a educação linguística com crianças no Brasil, bem como compreender as realidades locais e iniciativas sendo desenvolvidas nos diversos contextos do país diante dos desafios encontrados.

Palavras-chave: *Formação docente; educação linguística com crianças; políticas linguísticas*

## ABSTRACT

Language education with children (ELIC) is an area marked by continuous expansion and this movement emphasizes specific teacher education to work in the context and the educational and language policies related to it. Therefore, in this article we reflect on the positioning of universities in this scenario based on current policies and the lack of more concrete institutional initiatives. From a qualitative-interpretative approach, we analyzed data generated for a research by Galvão (2022). The focus was on the possible directions for teacher education for the area of language education with children, regarding the suggestions provided by Course Coordinators of five Brazilian universities towards the implementation of policies and curricular changes.

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL - UFES) [galvao.anasara@gmail.com](mailto:galvao.anasara@gmail.com)

2 Docente do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. [marianna.merlo@ufes.br](mailto:marianna.merlo@ufes.br)

We believe that sharing proposals and suggestions is a way of enhancing teacher education for the area of ELIC, as well as a way of comprehending local realities and initiatives that are being developed in several contexts around Brazil, considering the challenges found in those contexts.

Keywords: *Teacher education; language education with children; language policies*

## Introdução

No Brasil, a área de educação linguística com crianças (ELIC) tem sido marcada por inúmeros desafios, tais como o estabelecimento de políticas para orientar a formação e o trabalho docente e para alinhar os objetivos da inserção de línguas adicionais no currículo escolar dos anos iniciais. A partir do reconhecimento da complexidade de tais desafios e da necessidade de debatermos acerca desse tema, fazemos coro com as organizadoras deste dossiê temático e propomos uma discussão acerca de caminhos possíveis para a formação de educadoras<sup>1</sup> de inglês com crianças em resposta às políticas vigentes, sejam elas *in vivo*, isto é, emergentes de práticas sociais, ou *in vitro*, estabelecidas pelo governo por meio de leis e regulamentações (Calvet, 2002; Menezes de Souza, 2019).

Assumimos que, de uma forma ou de outra, a formação docente para o trabalho pedagógico em línguas adicionais com crianças está acontecendo, seja por meio de iniciativas pontuais de universidades que ofertam disciplinas,

---

1 Preferimos utilizar o termo no gênero feminino por entender que as mulheres são maiorias no campo da educação linguística com crianças e também para visibilizar a agência de mulheres que atuam em pesquisas nessa área.

oficinas e cursos de extensão voltados para a ELIC (Galvão, 2022), seja por meio de treinamentos e *workshops* oferecidos por editoras de materiais didáticos e profissionais liberais do ramo. Para além dessas iniciativas, os caminhos que buscamos propor se pavimentam em bases epistemológicas alinhadas com concepções discursivas de linguagem (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020), que possibilitam um trabalho pedagogicamente informado, que considera a criança como sujeito de direitos (Brasil, 2010) e que acolhe a diversidade de infâncias que habitam a sala de aula de línguas adicionais (Merlo, 2022; 2023).

Com esse objetivo deveras audacioso, partimos da premissa de que a proposição de caminhos para a formação docente passa, necessariamente, por um exercício de escuta das vozes das pessoas que participam diretamente desse contexto. Sendo assim, este artigo alinha-se ao paradigma qualitativo-interpretativo de pesquisa (Cresswell, 2009) e traz um recorte dos dados do estudo de Galvão (2022) que apresenta entrevistas realizadas com coordenadores de cursos de graduação em Letras-Inglês de cinco universidades públicas de nosso país. Por meio dessas entrevistas, nós, enquanto pesquisadoras e professoras que também atuam na formação inicial para a ELIC, compartilhamos propostas e sugestões para o fortalecimento da formação docente em nosso país.

Este artigo está organizado em três partes, além desta introdução. Na seção seguinte, recuperamos algumas iniciativas de políticas nacionais direcionadas à formação docente para o trabalho pedagógico em línguas adicionais com crianças. A seguir, compartilhamos as sugestões das universidades e nossas reflexões acerca dessas proposições. A última parte encerra a discussão com as considerações finais e a defesa da ampliação de iniciativas de formação docente para a educação linguística com crianças.

### **O que sugerem as políticas vigentes**

Pensar na ELIC no Brasil implica necessariamente em considerar políticas linguísticas e educacionais. Tais políticas envolvem “dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (Pennycook, 1998, p. 22), que são a linguagem e a educação. Com isso em mente, compartilhamos alguns sentidos possíveis para políticas linguísticas e educacionais para recuperarmos algumas iniciativas de políticas de formação docente elaboradas em âmbito nacional no intuito de não somente contextualizar a área de ELIC, como também de promover uma compreensão acerca do cenário atual como resultado de processos sócio-históricos ocorridos em nosso país.

Assim como Rajagopalan (2013), compreendemos políticas linguísticas como

[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

E, conforme Menezes de Souza (2019) explica, com base em Calvet (2002), tais reflexões se articulam, por um lado, através de discursos, crenças e práticas desempenhadas por grupos sociais e, por outro lado, por meio de documentos e normativas elaborados por instituições.

De modo semelhante, podemos conceber as políticas educacionais como a condução de decisões e a proposição de iniciativas relacionadas à educação, que vão desde a elaboração de currículos, passando pelo provimento e regulamentação dos espaços escolares, até a formação docente. Nesse sentido, entendemos que o estabelecimento de políticas educacionais se compromete com a correção das desigualdades sociais quando propõe ações que promovem um avanço na compreensão dessas desigualdades como fruto de processos históricos altamente complexos, em vez de simples resultado de fatores intraescolares, isto é, como consequência da suposta incapacidade de educadores e estudantes (Arrojo, 2010).

No caso da formação docente para ELIC, temos observado há tempos que políticas linguísticas e educacionais têm sido marcadas por uma relação controversa entre as políticas *in vivo*, ou seja, que emergem de demandas sociais, e as políticas *in vitro*, que são resultantes de decisões tomadas em gabinetes institucionais (Calvet, 2002; Merlo, 2018). Sabemos que, historicamente, o estabelecimento de políticas *in vitro* é sempre posterior à emergência de políticas *in vivo*, e essa dinâmica não tem sido diferente na área de ELIC.

Com efeito, podemos observar que a demanda pelo aprendizado de línguas adicionais por crianças tem aumentado consideravelmente nos últimos anos em nosso país. Alguns indicadores confirmam essa percepção, tais como a recente adesão de redes de ensino público à inclusão de disciplinas voltadas para o ensino de línguas adicionais (Merlo, 2018), a massificação de escolas bilíngues de iniciativa privada, sobretudo em áreas urbanas, e a crescente oferta de aplicativos e tecnologias de ensino de línguas adicionais para crianças (Duboc, 2023), principalmente de língua inglesa.

Tais demandas têm sido acompanhadas de perto por pesquisadoras da área, que defendem, há muito, o estabelecimento de políticas que acompanhem as demandas sociais no sentido de diminuir o abismo social que divide as crianças que têm das que não têm acesso ao ensino de línguas, que hoje acontece, na maioria dos casos, em escolas privadas (Rocha, 2006; Tonelli, 2023). Defendem, também, políticas de formação docente que contemplem o

trabalho pedagógico em línguas adicionais com crianças (Tonelli; Cristovão, 2010; Merlo, 2018; Galvão, 2022).

No entanto, quando recuperamos as políticas voltadas para essa demanda específica de formação, podemos perceber que tais iniciativas têm se dado de maneira controversa, como pode ser visto nos documentos que relacionamos abaixo.

Ao discorrer sobre a formação de professores de disciplinas tais como Artes, Educação Física e línguas adicionais, presentes no currículo do Ensino Fundamental I, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer CNE/CEB 02/2008 (Brasil, 2008), se mostrou favorável para a alocação de licenciados de “campos específicos do conhecimento” em quaisquer ciclos da educação básica, desde que esses profissionais possam trabalhar de maneira multidisciplinar com outras áreas do conhecimento. O referido documento afirma que os cursos de licenciatura devem “contemplar conteúdos e metodologias próprios para toda a educação básica, sem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, *como soe [sic] acontecer. [...]*” (Brasil, 2008, p. 5 – grifo nosso). Assim como Merlo (2018, p. 116), compreendemos que, “ao incluir essa ressalva no documento, [...] os pareceristas, de alguma forma, preveem a formação docente *com* destaque para os anos finais, o que parece condizer com as críticas direcionadas à formação de educadores de LE<sup>2</sup> para crianças citadas anteriormente” (grifo nosso).

Mais recentemente, o Ministério da Educação lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que estabelece o currículo mínimo para a educação básica em nosso país. A partir da BNCC, o governo federal elaborou a Base Nacional Curricular (BNC) para a formação inicial (Brasil, 2019) e continuada (Brasil, 2020a) de professores, que estabelecem que a formação docente, tanto nos cursos de licenciatura quanto em cursos posteriores “pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019, artigo 2º).

Bem, levando em consideração que a BNCC segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que estabelece a obrigatoriedade de somente uma língua adicional (a língua inglesa) e apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, não era de se surpreender que a BNC Formação Inicial apresentasse uma visão fragmentada para os cursos de licenciatura. Em seu artigo 13º, o documento define três tipos de cursos, destinados à:

=I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - *formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio* (grifo nosso).

---

2 Línguas estrangeiras. Neste artigo, preferimos nos referir às línguas adicionais, principalmente com base em Ramos (2021), por entender que o critério geográfico não é mais suficiente para definir as diversas línguas com as quais as crianças interagem.

Em vista do exposto, podemos compreender que os cursos de licenciatura em Letras, responsáveis pela formação de professores de línguas adicionais, fazem parte do grupo III, que supostamente atuariam somente a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação lança o Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, que apresenta um projeto para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020b). Apesar de ainda não ter sido homologado pelo Ministério da Educação, o referido documento nos fornece pistas para compreender os encaminhamentos que podem ser dados futuramente, além de ilustrar o desalinhamento das políticas de formação docente em nosso país.

Ao tratar especificamente dos requisitos para os educadores que atuarão em escolas bilíngues, o parecer propõe que a formação desses profissionais ocorra em cursos de Letras ou Pedagogia, acrescido de uma formação complementar em Educação Bilíngue (para professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021) ou em cursos de Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue, para o caso de professores com formação iniciada a partir de 2022. Além disso, em ambos os casos, é exigida a comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, um padrão europeu utilizado para descrever<sup>3</sup> habilidades linguísticas.

Em que pese a necessidade de uma análise mais aprofundada dos documentos citados acima, compreendemos que os exemplos mencionados são suficientes para percebermos quão complexa é a formação docente para a ELIC, pois ora os cursos de licenciatura em Letras são os escolhidos para o trabalho nessa área, devendo promover atuação multidisciplinar em anos iniciais, ora são categorizados como específicos para o desenvolvimento de competências propostas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ora se mostram insuficientes para o trabalho pedagógico em contextos bilíngues.

Diante desse cenário, que aponta para a carência de iniciativas governamentais, pesquisas recentes apresentam contextos paralelos de formação docente para a ELIC, quer sejam em cursos de extensão, de pós-graduação ou desenvolvidos por iniciativa próprias dos professores que atuam nesse contexto (Merlo, 2022; Galvão, 2022; Tonelli, 2023). Apesar de reconhecer a importância de tais iniciativas perante a complexidade da atual conjuntura, notamos que elas geralmente operam a partir de visões estruturalistas de linguagem e de objetivos utilitaristas para o aprendizado de uma língua adicional na infância (Merlo, 2022), os quais têm se mostrado problemáticos, se consideramos a criança como um sujeito de direitos, que participa da sociedade e produz cultura (Brasil, 2010).

---

3 Cf. uma discussão mais detida sobre a padronização linguística proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas em Merlo (2022).

Desse modo, compreendemos, assim como Menezes de Souza, que “seria muito melhor se tudo isso fosse discutido nos cursos de formação”, pois assim seria possível, desde a formação inicial,

preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 255).

Nesse entendimento, ao investigar as iniciativas de formação vigentes em cursos de graduação em Letras-Ingês, Galvão (2022) nos traz subsídios para pensar: o que sugerem as universidades diante das políticas linguísticas e educacionais em vigor? Nas próximas seções, nos ocupamos dessa questão, na busca por contribuir para o debate em torno da formação para o trabalho em línguas adicionais com crianças.

### **O que sugerem as universidades**

Conforme mencionamos, este artigo traz um recorte de dados da pesquisa de mestrado de Galvão (2022), com foco nas entrevistas que foram realizadas com coordenadores(as) de cursos de graduação em Letras-Ingês de cinco universidades públicas do Brasil. Para a escolha dos participantes, foi realizado um levantamento documental prévio acerca dos cursos de Letras-Ingês de todas as universidades públicas federais e estaduais do Brasil para investigar os currículos e identificar iniciativas voltadas para a formação docente específica para a ELIC. Nos documentos analisados, quinze universidades apresentaram disciplinas específicas com esse foco e cinco foram convidadas a participar da entrevista, representadas pelos coordenadores(as) de curso das instituições.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semi-estruturado e flexível para garantir fluência no diálogo (Ludke; André, 2017) e permitiram o acesso a vozes e individualidades de cada contexto (Cohen; Manion; Morrison, 2018). Considerando o proposto neste artigo, focalizamos o tópico acerca das sugestões para a implementação de políticas e iniciativas para a formação docente para a área, com base nas estratégias que estavam sendo utilizadas no contexto específico das universidades onde os participantes atuavam.

Uma proposta bastante debatida por pesquisadoras da educação linguística com crianças consiste em reformular os currículos dos cursos de Letras (Rocha, 2006; Tonelli; Cristovão, 2010; Merlo, 2018; Tonelli, 2023), de modo que eles abordem epistemologias relacionadas às especificidades do desenvolvimento infantil em diversas dimensões, tais como física, social, emocional e cognitiva. Em consonância com as pesquisas mencionadas, as entrevistas conduzidas também

apontaram a reformulação curricular como um dos pontos principais ao pensar em políticas para a área de ELIC, como é possível notar no excerto abaixo:

Reformulação curricular criando atividades acadêmicas explicitamente relacionadas a ELIC. Explicitar o compromisso com a formação de professores para atuar no EIC no Projeto Político Pedagógico do curso e representar esse compromisso objetivamente nas ementas de atividades acadêmicas é uma ação que garante que o tema seja tratado no curso. A ausência de menções explícitas pode fazer com que abordar ou não o contexto de ELIC fique a cargo de interesses individuais de docentes (entrevista, UEL).

Ao enfatizar que as menções devem ser explícitas, a participante aborda uma problemática que é recorrente no ELIC: a expansão aleatória vinculada a interesses e iniciativas individuais. Por não acontecer de forma regulamentada, o preparo de profissionais para atuarem no contexto fica a critério de cada instituição, apontando uma fragmentação da área, tanto na oferta como no preparo de profissionais (Galvão, 2022).

A nosso ver, essa fragmentação enfraquece o trabalho pedagógico com crianças, podendo reduzi-lo à “a mera seleção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula” (Rocha, 2007, p. 282). Considerando a complexidade da área de ELIC, que requer a articulação de saberes transdisciplinares para atender, de modo responsivo e responsável às demandas que se colocam no cotidiano escolar, entendemos que “não se pode admitir que os saberes necessários a uma ação docente suficientemente embasada e contextualmente relevante virão de maneira natural, à medida que o educador adquire experiência” (Merlo, 2018, p. 140).

Ao problematizar essa questão, uma das participantes das entrevistas apontou que quando a formação inicial não aborda esses conhecimentos de forma intencional, a atuação em sala de aula pode ser prejudicada. Além disso, ela enfatiza que o aumento na demanda precisa trazer também uma preocupação com a formação dos profissionais que vão atuar nesse espaço.

Acredito que o colegiado de curso e o Núcleo Estruturante precisam constantemente avaliar as necessidades da comunidade e procurar atendê-las para que assim formem profissionais que realmente façam a diferença para aquele contexto. As escolas de Educação Infantil têm inserido em suas grades o ensino do idioma, mas parece não estar havendo uma preocupação se o professor que estão contratando para exercer esta docência tem formação para tanto. O resultado disso provavelmente será negativo. Ou no mínimo, o professor que for incumbido desta docência, sofrerá muito para executar aquilo para o que não está preparado (entrevista, UNESPAR).

Sendo assim, o papel das universidades não pode ser ignorado, principalmente ao considerarmos que as práticas relacionadas à ELIC já estão vigentes na sociedade. Tal argumento ilustra a dinâmica das políticas *in vivo* e *in vitro*, conforme observa Calvet (2002).

Apesar disso, em alguns contextos a demanda não é considerada por não ser uma realidade nas escolas públicas da região, conforme pontuaram dois participantes nas entrevistas:

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

Lógico que o papel da universidade acaba sendo esse mesmo, de responder às demandas da sociedade né [...] eu não coloquei na grade atual porque não tem no Estado [...] Então, se for né, eu acho que a gente precisa realmente sentar e discutir né, se eles implementarem aí eu vou pensar o meu papel como formadora, aí eu ajudo os meus alunos, que é o que eu faço com os alunos que já dão aula nas escolas particulares né (entrevista, UFS)

56

De acordo com os entrevistados, por essa demanda não ser uma realidade no ensino público local, a universidade também acaba não assumindo seu papel na formação dos profissionais que poderão atuar com crianças em contextos diversos. Compreendemos que a ELIC é um movimento já consolidado nas escolas de iniciativa privada, mas notamos também uma tendência de expansão em contextos públicos (Tanaca, 2017), o que nos leva a pensar no compromisso da universidade com a sociedade como um todo.

Por outro lado, em regiões onde a oferta de língua inglesa na Educação Infantil se tornou uma demanda emergente, tal necessidade refletiu na organização dos currículos e na resposta da universidade, como pontua a participante:

[...] a iniciativa de incluir a disciplina de ensino de inglês para crianças partiu da própria demanda de nossos acadêmicos, assim como aqueles que fazem o curso de Pedagogia (entrevista, UNESPAR).

Ela acrescenta que as escolas da região passaram a ofertar a língua inglesa e uma demanda urgente por profissionais começou a acontecer, exigindo uma reformulação curricular para atender a essa questão formativa. Nesse mesmo sentido, ao enfatizar que é convergente com o que acontece na atualidade, a participante deixa claro no excerto abaixo que tal movimento já está acontecendo na sociedade e precisa ter suas bases nos cursos de formação também.

[...] a universidade precisa estar junto, na formação, pelo menos iniciando ali e vendo essa possibilidade, então até que ponto né, que curso de Pedagogia, ou curso de Letras, pode atuar para que a formação destinada à línguas estrangeiras para crianças possa se fortalecer. As universidades, olhando, cuidando das metodologias e mesmo de discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras para as crianças, é simplesmente convergente com o que há na atualidade [...] Então, é olhar para o que é a linguagem, e como a linguagem está presente no cotidiano dessas crianças, e como a escola e a universidade podem lidar com isso e oportunizar aos professores meios de reflexionar sobre todo esse processo aí, que adentra as escolas, ou pelo menos deveria adentrar né...

(entrevista, UNEMAT)

A reflexão acima também nos faz pensar sobre a responsabilidade social das universidades e seu descompromisso com interesses mercadológicos, tais como a venda de determinados produtos ou metodologias educacionais. Ao considerarmos essa questão, podemos compreender que as filosofias que embasam as práticas de formação nas universidades tendem a acolher propostas menos utilitárias e mais voltadas para a participação cidadã dos envolvidos, inclusive das crianças.

Com base nesses objetivos, a própria noção de linguagem e o desenho de metodologias de ensino se ressignificam, partindo em direção a noções plurais de linguagem, atreladas às práticas desempenhadas em sociedade (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020), e à proposição de práxis pedagógicas contextualizadas, elaboradas a partir das demandas e dos recursos disponíveis (Menezes de Souza, 2019).

Em nossa visão, conhecimentos acerca das filosofias de linguagem que embasam o trabalho docente, bem como das particularidades do desenvolvimento infantil se tornam essenciais para tanto para os professores que atuam, tanto para os que irão atuar no contexto de ELIC. Tais saberes servem, também, como base para os conhecimentos futuros que também serão desenvolvidos, conforme aponta a participante da entrevista:

Sendo assim, há uma gama muito ampla de conhecimentos, que vão desde o público da Educação Infantil até o público dos primeiros anos do ensino fundamental, necessários de se olhar, de se estudar e ver as possibilidades, as teorias que podem convergir para que o professor entre em sala de aula mais preparado, ou pelo menos tenha um alicerce para que ele consiga perpetuamente se desenvolver, para auxiliar esses alunos (entrevista, UNEMAT)

Apesar do papel crucial das universidades e da necessidade de se posicionarem acerca dessa questão, os participantes nos mostram que é preciso também considerar as limitações relacionadas à estrutura curricular. Essa questão é apontada em uma das entrevistas para justificar a não-inclusão de mais disciplinas com foco na ELIC nos cursos de graduação em Letras:

Eu acho que seria bem interessante uma [disciplina] voltada só pra isso. No momento, considerando como o curso é muito compactado, porque muitos conteúdos tivemos que sacrificar, basta dizer que tive que deixar coisas como sintaxe e morfologia da língua inglesa como optativas... eu acho isso complicado. Então... nós deixamos uma que já trata, pelo menos um pouquinho, das faixas etárias que não são as mais pensadas, no caso de adolescentes para o ensino público. Vai ter um foco em Educação Infantil, vai mostrar um pouco sobre crianças ainda da primeira parte do Ensino Fundamental (entrevista, UFSJ).

58

A esse respeito, compreendemos a complexidade que envolve a proposição de currículos educacionais. Por isso, para nós, um dos caminhos possíveis para a formação docente para a ELIC diante dessa complexidade se origina na assunção de um compromisso educacional por parte da universidade com a educação linguística de crianças. A partir desse comprometimento, pode-se partir para a proposição de uma formação transdisciplinar, de modo que os saberes relacionados à infância sejam abordados de modo transversal em disciplinas diversas. Tal proposta encontra respaldo em Menezes de Souza (2019), para quem a proposição de currículos e políticas de certa forma tende a padronizar os contextos educacionais, que são essencialmente marcados pela diversidade.

Esse seria um caminho possível, partindo do pressuposto da impossibilidade de reformulação curricular. No entanto, entendemos que a inserção de disciplinas específicas, voltadas para o trabalho pedagógico em línguas com crianças se configura como um espaço privilegiado para a formação de profissionais que atuarão na ELIC. De todo modo, a proposição de caminhos parte, principalmente, da colaboração entre diferentes esferas sociais na implementação de novas políticas. Uma das participantes das entrevistas aponta que esse diálogo deveria acontecer e incluir a sociedade, as

instituições, o estado, as prefeituras, para que a tais políticas de fato estejam alinhadas com o que vem sendo experienciado nesses contextos.

[...] e eu gostaria que se o estado ou as prefeituras quisessem, que houvesse uma discussão para entender efetivamente qual que é o papel do ensino de línguas, e aí eu nem específico o inglês mas ensino de línguas na educação formal. Então acho que a gente precisa antes... Assim, em um mundo ideal né... Eu gostaria que houvesse uma discussão primeiro, com a sociedade, para entender qual vai ser o papel do ensino daquelas línguas naquela faixa etária [...] Então, acho que no mundo ideal seria isso, a universidade ajudar a sociedade a repensar o ensino da língua, especificamente na formação (entrevista, UFS).

Em diálogo com a asserção acima, compreendemos a necessidade de não somente a universidade auxiliar a sociedade a repensar o ensino e a formação docente, mas também de a sociedade colaborar com a universidade, de modo que as relações entre ambas as instâncias se deem de forma mais horizontal, mais rizomática, e menos unilateral, na qual a universidade produz e transmite o conhecimento à sociedade (Merlo; Fonseca, 2020).

Além das questões que os participantes levantam, eles também revelam que o debate no contexto da universidade não está limitado à reformulação curricular e à inserção de disciplinas com o tema específico voltado para ensino de língua inglesa com crianças. Durante as entrevistas, perguntamos aos participantes quais propostas eles gostariam de sugerir para o fortalecimento da área e, além da questão curricular, outras sugestões foram apresentadas:

Criação de projetos de extensão voltados para a comunidade externa que atua na ELIC (entrevista, UEL).

Abertura de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação acadêmicos ou profissionais com potencial para abrigar pesquisadores e professores que têm interesse em desenvolver estudos na área de ELIC. Essa ação pode favorecer a constituição de redes de pesquisadores, intercâmbios, projetos colaborativos voltados não apenas para conhecer, mas também intervir nos contextos de EIC (entrevista, UEL).

Um serviço voluntário de Educação Infantil para a comunidade carente, já que as escolas públicas não têm um ensino de inglês nessa parte da infância ainda (entrevista, UFSJ).

Como podemos perceber, os participantes acima revelam o comprometimento e a responsabilidade social da universidade diante de um cenário tão complexo como a formação docente para a ELIC. Ao propor iniciativas que ultrapassam os muros da universidade, tais como projetos de extensão, aberturas de linhas de pesquisa e prestação de serviço às comunidades desfavorecidas, os participantes fomentam reflexões e nos ajudam a pensar em caminhos possíveis para a formação docente no país. Além disso, cremos que as respostas compartilhadas nesta seção também contribuem com o campo da ELIC ao apresentar o que tem sido feito em diferentes contextos para materializar a formação de professores diante dos desafios encontrados.

### **Considerações finais**

Neste artigo, objetivamos contribuir para a formação docente para a ELIC por meio de um debate acerca de possíveis caminhos diante das políticas vigentes. Nesse sentido, recuperamos documentos elaborados em âmbito nacional, focalizando aqueles que podem impactar na formação docente para a ELIC, uma vez que ainda não podemos localizar políticas linguísticas e educacionais específicas para esse contexto. Por essa razão, resgatamos as entrevistas realizadas por Galvão (2022), na medida em que elas nos ajudam a refletir sobre o que tem sido feito diante dos desafios enfrentados no campo da formação docente para a ELIC e quais possibilidades são apontadas pelas universidades para a efetivação de políticas de formação e para superação de tais desafios.

Demodogeral,osparticipantesdasentrevistas,enquantocoordenadores de cursos de Letras-inglês que oferecem iniciativas direcionadas à formação docente para a ELIC, apontam problemáticas relacionadas à reformulação curricular e ao fato de que grande parte da demanda por educadoras de línguas adicionais com crianças ainda tem partido do ensino privado. Revelam, também, um descompasso entre as expectativas e demandas sociais e as respostas institucionais dadas a essas questões e, a partir dessa percepção, posicionam as disciplinas específicas voltadas para o trabalho docente com crianças nos cursos de licenciatura em Letras como espaços privilegiados de formação para atuação nesse contexto. Além disso, os participantes manifestam a necessidade de um diálogo entre a universidade e a sociedade, para que os papéis sociais desempenhados por uma língua adicional na infância sejam repensados e os objetivos educacionais para o aprendizado dessa língua sejam estabelecidos conjuntamente.

Tais respostas nos levam a atentar para o fato de que aquilo que as universidades sugerem para a formação docente para a ELIC parece estar em consonância com diversas pesquisas realizadas na área, conforme

GALVÃO, A.S.M.  
MERLO, M.C.R.  
*CAMINHOS  
POSSÍVEIS DA  
FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA  
A EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA  
COM CRIANÇAS: O  
QUE SUGEREM AS  
UNIVERSIDADES?*

demonstramos ao longo deste artigo. Tais sugestões também nos mostram que as mudanças que desejamos no campo da formação de educadoras para atuar em línguas adicionais com crianças estão em curso, mas elas não são rápidas, pois envolvem manejo de várias estruturas políticas, curriculares e sociais, somente para citar algumas. Sobretudo, as propostas que articulamos em conjunto com os participantes das entrevistas em resposta às políticas vigentes revelam a importância desse debate e a urgência de políticas de fortalecimento da formação docente para a ELIC em nosso país.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, out. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 02/2008, de 30 de janeiro de 2008*. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf). Acesso em: 19 dez. 2017.

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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 25 jan. 2022.

62

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial)*. Resolução CNE/CP nº 2/2019. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Resolução CNE/CP nº 1/2020. 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue. Parecer nº 2/2020. 2020b*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 nov. 2023.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2009.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. Routledge - Taylor & Francis Group, 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez. “Profe, que joguinho você recomenda para o meu filho”?: literacy apps in the early years and the fostering of agency and critique among pre-service literacy teachers. *International conference on learning*, 30. 2023, São Paulo.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. *Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis*. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2a edição. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. *Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa

de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. Características da criança aprendiz de uma língua adicional: das teorias do desenvolvimento infantil às ideias decoloniais. In: TONELLI, J.R.A.; SECCATO, M.G. (orgs.) *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. Vol. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 59-72.

MERLO, Marianna Cardoso Reis.; FONSECA, Camila Oliveira. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada. *Raído*, Dourados-MS, v. 14, n. 36, p. 37-55, set/dez, 2020.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. *Revelli - Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais*, v. 12, p. 1-19, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M.C. (org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

64

RAJAGOAPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143- 162.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, p. 301-334, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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

GALVÃO, A.S.M.  
MERLO, M.C.R.  
CAMINHOS  
POSSÍVEIS DA  
FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA  
A EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA  
COM CRIANÇAS: O  
QUE SUGEREM AS  
UNIVERSIDADES?

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

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. 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, Juliana Reichert Assunção. 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 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v6212023>.