



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI

**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**

Londrina
2024

JAUQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI

**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**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação, stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

J36o Toneli, Jaqueline Ferreira de Brito.
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 / Jaqueline Ferreira de Brito Toneli. - Londrina, 2024.
135 f.: il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Elaboração de Currículos Locais - Tese. 2. Educação Linguística - Tese. 3. Ensino de Inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública - Tese. 4. Educação Infantil - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI

**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**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação, *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Freyca Calderon-Berumen
Pennsylvania State University

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 03 de maio de 2024.

AGRADECIMENTOS

Quando se realiza um sonho, todas as palavras parecem pequenas e insuficientes para agradecer, mas seria muito injusto da minha parte se não reconhecesse cada um que me ajudou a realizá-lo e fez dele algo possível.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Juliana Reichert Assunção Tonelli, por acreditar em mim, por seus ensinamentos e persistência e por seu tempo, a coisa mais valiosa que podemos oferecer a alguém.

Sou muito grata a cada professor e professora que me acompanhou nesta jornada e a cada um dos meus colegas de curso, muitos dos quais, tenho o privilégio de chamar de amigos.

Ao grupo de pesquisa FELICE_CNPq, meus agradecimentos pelas manhãs de estudo, pela escuta sensível, amiga e crítica, pelas sugestões e conselhos.

Agradeço à minha banca, professoras doutoras Freyca Calderon-Berumen, Cláudia Cristina Ferreira e Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi, pelas leituras atentas, cuidadosas e gentis, pelas contribuições que em muito enriqueceram o meu trabalho.

À minha família, muito obrigada pela paciência e incentivo, não é fácil apoiar aquilo que nem sempre se compreende, e nisso meus filhos, Lorenzo e Mariana, foram essenciais.

Agradeço a cada um dos meus alunos, cujos olhos, sorrisos, curiosidades e desafios impulsionam essa pesquisa e a todos(as) os(as) professores(as) que dela fizeram parte, em especial às professoras que atuam comigo.

Meus sinceros agradecimentos à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) por oportunizar uma educação de qualidade e transformadora de realidades.

Concluo minhas palavras agradecendo à Santa Teresinha das Rosas pelas intercessões, por ouvir meu coração quando as palavras me faltaram e por pedir por mim junto a Deus.

*If you can dream it,
You can do it!*

*Se podes sonhar,
podes realizar!*

(Walt Disney)

TONELI, Jaqueline Ferreira de Brito. **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.

RESUMO

A oferta do ensino de línguas adicionais, em especial a de inglês, para alunos da Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) é uma realidade no contexto brasileiro e tem apresentado um crescente nas redes particular e pública (Toneli; Avila, 2020). No entanto, observa-se uma ausência de políticas públicas por parte do Estado que regulamentem e oportunizem subsídios para essa prática (Avila; Tonelli, 2018) e pouca iniciativa dos currículos dos cursos de Letras das instituições de ensino superior para a formação de professores que atuam nesse cenário (Galvão, 2021; Tonelli; Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017). A homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, não alterou o que estabeleciam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e ainda assinala a ausência da obrigatoriedade desse ensino nas dimensões da EI e anos iniciais do EF, cabendo a oferta às autoridades municipais e estaduais, o que gerou discussões e questionamentos tanto entre professores que atuam com o ensino nessas etapas da educação básica, quanto no meio acadêmico, como discutido por Tonelli e Avila (2020) que pontuam que as práticas existem, mas não há uma regulamentação que de fato traga segurança e estabeleça parâmetros e critérios para essa atuação. Magiolo e Tonelli (2020) argumentam que existem reflexões e movimentos em torno da oferta e do ensino de inglês com crianças, mas ainda são poucos os aportes que as secretarias municipais de educação e os professores podem vir a lançar mão no processo de elaboração dos currículos locais. Esse estudo surge como uma necessidade profissional de desenvolver uma proposta de organização curricular que fomenta a elaboração dos currículos locais de forma autoral e reflexiva. O objetivo é subsidiar a prática docente no ensino de inglês com crianças da EI de 4 e 5 anos da rede pública. Para isso, pautamo-nos na perspectiva da educação linguística, por meio de princípios e descritores pensados à luz da Taxonomia de Bloom Revisitada (Ferraz; Belhot, 2010; Galhardi; Azevedo, 2013; Krathwohl, 2002; Ribeiro; Guarenti, 2015; Rodrigues Júnior, 2016) e balizados pela BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2018). A presente pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, de natureza aplicada, exploratória (Silveira; Córdova, 2009) e propositiva (Marcondes; Leite; Leite, 2011), estabelecida por meio da pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019). Com vistas a subsidiar o desenvolvimento do produto educacional, valemo-nos da literatura especializada, de participações de professores que atuam com o ensino de inglês com crianças em um questionário on-line e da realização de um Grupo Focal (Ressel *et al.*, 2008) com as professoras da rede da professora-pesquisadora. Para a materialização do documento, valemo-nos da Teoria das Cores (Silveira, 2015) e da Coloração Pessoal (Medeiros, 2022). Espera-se que o produto educacional sirva de inspiração para elaboração e efetivação dos currículos locais, bem como seja fonte de formação continuada para professores que atuam nesse contexto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino de inglês com crianças; Educação Linguística; Currículos Locais.

TONELI, Jaqueline Ferreira de Brito. **The teaching of the English language with 4 and 5 year-old children in public contexts**: principles and descriptors for the preparation of local curriculum from the perspective of language education. 2024. 135 f. Course Conclusion Paper (Professional Master Degree in Modern Foreign Languages) - State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The teaching of additional languages, especially English, to students in Early Childhood Education (ECE) and the early years of Primary Education (PE) is a reality in Brazil and has been growing in both private and public schools (Toneli; Avila, 2020). However, there is a lack of public policies on the part of the state that regulate and provide subsidies for this practice (Avila; Tonelli, 2018) and little initiative in the curricula of higher education institutions for the education of teachers who work in this scenario (Galvão, 2021; Tonelli; Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017). The approval of the Brazilian National Common Core Curriculum, in 2018, did not change what was established in the Law of Guidelines and Bases of National Education (Brazil, 1996), the National Curricular Guidelines (Brazil, 2013) and the National Curricular Parameters (Brazil, 1997) and still highlights the absence of mandatory teaching in the ECE and early years of primary education, with the offer being up to the responsibility of municipal and state authorities. This has led to discussions and questions both among teachers who teach at these stages of basic education, and in the academic world, as discussed by Tonelli and Avila (2020), who point out that the practices exist, but there is no regulation that actually brings security and establishes parameters and criteria for this activity. Magiolo and Tonelli (2020) argue that there are reflections and movements around the provision and teaching of English with children, but there are still few contributions that municipal education departments and teachers can make use of in the process of drawing up local curricula. This study arises from a professional need to develop a proposal for curriculum organization that encourages the development of local curricula in an authorial and reflective way. The aim is to subsidize teaching practice in the teaching of English with 4-5-year-old children in the public school system. To this end, we are based on the perspective of language education, using principles and descriptors based on Bloom's Taxonomy Revisited (Ferraz; Belhot, 2010; Galhardi; Azevedo, 2013; Krathwohl, 2002; Ribeiro; Guarenti, 2015; Rodrigues Júnior, 2016) and on the BNCC for Early Childhood Education (Brasil, 2018). This research takes a qualitative, applied, exploratory (Silveira; Córdova, 2009) and propositional (Marcondes; Leite; Leite, 2011) approach, established through bibliographical research (Paiva, 2019). In order to support the development of the educational product, we used the specialized literature, the participation of teachers who teach English with children in an online questionnaire and the realization of a Focus Group (Ressel *et al.*, 2008) with teachers from the teacher-researcher's network. To materialize the document, we used the Colour Theory (Silveira, 2015) and the Personal Colouring (Medeiros, 2022). It is hoped that the educational product will inspire the development and implementation of local curricula, as well as being a source of in-service education for teachers working in this context.

Key Words: Childhood Education; English Language Teaching with children; Language Education; Local Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os princípios do currículo enquanto práxis.....	23
Quadro 2: Relação de complexidade entre currículo e aprendizagem.....	24
Quadro 3: Domínios da Taxonomia de Bloom e suas características.....	36
Quadro 4: Relação entre literatura e os princípios.....	41
Quadro 5: Relação entre os princípios advindos das praxiologias e as contribuições para o produto.....	42
Quadro 6: Os aspectos do processo criativo.....	51
Quadro 7: Componentes da Atividade.....	63
Quadro 8: Relação entre as potencialidades para o ensino de inglês com crianças levantadas na revisão de literatura e o produto educacional.....	89
Quadro 9: Reflexões de professores que atuam com o ensino de inglês com crianças acerca da falta de documentos orientadores oficiais.....	91
Quadro 10: Visões de currículo.....	95
Quadro 11: Conhecimentos considerados fundamentais para o ensino de inglês com crianças de 4 e 5 anos.....	96
Quadro 12: Possibilidades de materializar um ensino contextualizado no qual o aluno é produtor de conhecimento e de cultura.....	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sistema Curricular.....	23
Figura 2: Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom.....	34
Figura 3: Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001.....	35
Figura 4: Categorias do Domínio Afetivo.....	35
Figura 5: Categorias do Domínio Psicomotor.....	36
Figura 6: Princípios para a elaboração de currículos locais para o ensino de inglês com crianças.....	44
Figura 7: Os princípios-alicerce.....	45
Figura 8: Princípios emergentes do encontro entre o Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem com o Princípio da Aprendizagem Criativa.....	46
Figura 9: Princípios emergentes do encontro entre o Princípio da Aprendizagem Criativa com o Princípio das Relações e Interações.....	46
Figura 10: Princípios emergentes do encontro entre o Princípio das Relações e Interações com o Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem.....	47
Figura 11: Espiral da Aprendizagem Criativa.....	51
Figura 12: Tipos de jogos e suas contribuições para o ensino de LA com crianças....	60
Figura 13: Pilares de um currículo baseado em Atividades Sociais.....	62
Figura 14: Quadro da P21 - Parceria para a aprendizagem no século XXI - para a aprendizagem no século XXI.....	71
Figura 15: Competências Socioemocionais e possibilidades para desenvolvê-las com a educação infantil.....	72
Figura 16: Dinâmica da Pedagogia dos Letramentos.....	74
Figura 17: Amostra dos Descritores.....	75
Figura 18: O Descritor.....	76
Figura 19: A proposta de Organização Curricular.....	76
Figura 20: O Currículo Local.....	78
Figura 21: Articulação entre os Princípios e Descritores e as atividades.....	79
Figura 22: Sugestões de atividades.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EI: Educação Infantil

EF: Ensino Fundamental

EOLE: Education et Overture aux Langue l'Ecole

GF: Grupo Focal

HI: História Infantil

LA: Língua Adicional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC: Línguas Estrangeiras para Crianças

LIC: Língua Inglesa na Infância

LICC: Língua Inglesa com Crianças

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PL: Pedagogia dos Letramentos

RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

TBR: Taxonomia de Bloom Revisitada

SUMÁRIO

1. DAS CORES, DOS TONS E DOS SUBTONS: O CURRÍCULO E SUAS NUANCES.....	12
2. COLORINDO O CURRÍCULO: SUSTENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A PROPOSIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DO INGLÊS NA E COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2.1 EIXO CONCEITUAL.....	19
2.1.1 O Currículo.....	20
2.1.2 Língua(gem) enquanto prática social.....	27
2.1.3 O ensino de Línguas Adicionais com crianças na perspectiva da Educação Linguística Crítica.....	29
2.1.4 Concepção de Criança.....	31
2.1.5 A Taxonomia de Bloom Revisitada.....	33
2.1.6 Os Princípios e seus referenciais.....	38
2.2 EIXO PEDAGÓGICO.....	73
2.2.1 Como lançar mão do produto educacional para inspirar a elaboração dos Currículos Locais.....	75
2.2.2 O processo de elaboração do Currículo Local.....	77
2.2.3 Transposição dos Princípios e Descritores para atividades em sala de aula.....	79
2.3 EIXO COMUNICACIONAL.....	81
3. ALQUIMIA DAS CORES: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A PROPOSIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DO INGLÊS NA E COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	83
3.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO.....	86
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	87
3.3.1 Questionário on-line.....	87
3.3.2 Grupo Focal.....	87
4. O SURGIMENTO DA COLORAÇÃO PESSOAL: RESULTADOS.....	88
5. COLORAÇÃO PESSOAL E CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO ÀS REALIDADES LOCAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário on-line destinado a professores(as) que atuam no ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública.....	113
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Grupo Focal.....	123
APÊNDICE C - Roteiro do Grupo Focal.....	126
APÊNDICE D - Link para Acesso ao Produto Educacional.....	127
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP - Plataforma Brasil.....	128

1. DAS CORES, DOS TONS E DOS SUBTONS: O CURRÍCULO E SUAS NUANCES

A oferta do ensino de línguas adicionais, em especial a de inglês, para alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é uma realidade no contexto brasileiro e tem apresentado um crescente nos últimos anos, não apenas no contexto da rede particular, como na esfera pública (Tonelli; Avila, 2020). No entanto, observa-se, nesse mesmo cenário, uma ausência de políticas públicas que regulamentem e oportunizem subsídios para essa prática, como argumentam Avila e Tonelli (2018), tanto por parte de iniciativas do Estado quanto por parte dos currículos dos cursos de Letras das instituições de ensino superior (Galvão, 2021; Tonelli; Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017).

Atualmente, os documentos oficiais que subsidiam e orientam as práticas pedagógicas na educação básica, educação infantil e ensino fundamental, são: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (Brasil, 1997), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Embora a homologação da BNCC não revogue o que preconizam os documentos anteriores, de certa forma, coloca-os em desuso, passando a ser o documento oficial mais consultado para apoiar as práticas pedagógicas.

Tanto a LDB quanto as DCN e os PCN consideram a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental anos finais, no entanto, já sinalizam a possibilidade de a oferta ocorrer a partir do 1º ano do ensino fundamental - anos iniciais, destacando que a natureza da língua estrangeira é de responsabilidade e critério das autoridades municipais e estaduais, cenário não alterado pela BNCC.

Com o objetivo de apoiar o fazer docente nessas modalidades, algumas iniciativas apresentam sugestões de orientações para professores que atuam nesses contextos, valendo destacar a relevância da publicação do *Guia curricular para a língua inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Subsídios para professores*

e *gestores*¹ (Londrina, 2013), documento orientador elaborado em uma parceria entre professores e alunos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), professores(as) de inglês da rede municipal de ensino de Londrina, do Núcleo Regional de Educação de Londrina, e professores(as) de escolas municipais da cidade de Rolândia, com a justificativa de estabelecer subsídios teórico-metodológicos e, desta forma, orientar o fazer docente no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal proposta está ancorada nos princípios da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral e da interação. Contudo, o fato de a publicação ser anterior à homologação da BNCC, para o desenvolvimento deste trabalho, deixa de colocar em destaque elementos importantes estabelecidos pelo documento, como os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando as discussões acerca da elaboração da BNCC começaram a surgir em contexto nacional, certa expectativa foi criada em se tratando da elaboração de normativas mais específicas para atender às particularidades dessas etapas da educação básica no tocante ao ensino e aprendizagem de uma língua adicional (LA) com crianças, tanto no contexto acadêmico, quanto entre os professores que atuam com esse público. Contudo, a homologação da BNCC (Brasil, 2018) não mudou o cenário, que ainda não conta com documentos oficiais para o fazer docente do(a) professor(a) de línguas que atua nas modalidades de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A ausência da obrigatoriedade e a permanência do que estabeleciam a LDB (Brasil, 1996), as DCN (Brasil, 2013) e os PCN (Brasil, 1997) de a oferta ficar a critério das autoridades municipais e estaduais tem gerado questionamentos como discutido por Tonelli e Avila (2020) que pontuam que as práticas existem, mas não há uma regulamentação que de fato traga segurança e estabeleça parâmetros e critérios para essa atuação. Segundo as autoras, “as políticas em LIC² existem na prática, mas são raros os casos que se concretizam no texto” (Tonelli; Avila, 2020, p. 243).

¹ Disponível em: [Guia Curricular versao final.pdf \(uel.br\)](#)

² LIC - Historicamente o termo foi utilizado com sentidos diferentes, na citação em questão, segundo as autoras, refere-se à Língua Inglesa na Infância.

Neste mesmo esforço por discutir perspectivas, Magiolo e Tonelli (2020), tendo por motivação a própria BNCC em seu questionamento: *Que inglês é esse que ensinamos na escola?*, suscitam reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de LA na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em contextos públicos e pontuam o papel que o gênero História Infantil (HI) (Tonelli, 2005) pode desempenhar nesse cenário, ao apresentarem uma proposta de encaminhamento para o processo de ensino e aprendizagem pautada no princípio da educação linguística com crianças, por entender a relevância das HIs como instrumento para um ensino contextualizado, significativo e que compreenda a criança como agente participativo na construção de significados, atento e sensível ao outro e às diferentes culturas.

Em março de 2022, o *British Council*, em parceria com o Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq), composto por membros de universidades públicas nacionais, publicou o *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*³, que visa apontar possíveis caminhos que colaborem com as decisões para a implementação da língua inglesa para crianças em estados e municípios, bem como democratizar o acesso a um ensino de inglês de qualidade e com equidade, no entanto o documento não aborda o ensino de inglês na etapa da Educação Infantil.

Em recente publicação Tonelli e Seccato (2022) organizaram um *e-book*⁴ cuja finalidade é apresentar unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças e compartilhar subsídios teórico-práticos tendo como foco cursos de formação docente para atuar no ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), contudo não apresenta, de maneira explícita, princípios e descritores que amparem a construção dos currículos locais.

Observa-se, diante do exposto, que existem reflexões e movimentos em torno da oferta e do ensino de inglês *com* crianças (Malta, 2019), no entanto, ainda são poucos os subsídios que as secretarias municipais de educação e os(as)

³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fub-ZR54LiWqXOO1bXb8o4tDsqeOA5yr/view?usp=sharing>

⁴ Disponível em: [Unidades de formação para a prática de inglês com crianças. Vol. I – Pedro & João Editores \(pedroejoaoeditores.com.br\)](http://pedroejoaoeditores.com.br)

professores(as) podem lançar mão no processo de elaboração dos Currículos Locais, como sinalizam Magiolo e Tonelli (2020, p. 99)

Muito tem se falado da necessidade de implementação de LEC⁵ nos anos iniciais de escolarização, bem como da importância da formação docente inicial e continuada para atuar nesse contexto; porém ainda são poucas as contribuições no sentido de teorizar e efetivar princípios para sua implementação.

Desta forma embasada, apresento aqui as justificativas, de ordem pessoal, social e acadêmica, que impulsionaram esta proposta, a proposição de princípios e de descritores, pensados à luz da Taxonomia de Bloom Revisitada (TBR) (Ferraz; Belhot, 2010; Galhardi; Azevedo, 2013; Krathwohl, 2002; Ribeiro; Guarenti, 2015; Rodrigues Júnior, 2016) e balizados pela BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2018) em seus Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, para a elaboração de currículos locais na perspectiva da educação linguística para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública.

Como justificativa pessoal, o que me motivou a pensar nesse produto educacional foi o meu atual contexto profissional, aulas de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública, e as dificuldades encontradas, em especial diante da ausência de documentos orientadores e da falta de experiências anteriores. Eu passei por meses muito difíceis, de reflexão, de desconstrução e de frustrações, não me sentia parte do corpo docente da escola e não via a minha atuação como sendo significativa para os alunos. Em momentos de introspecção, questionava a minha formação. Com o passar das aulas algumas descobertas me foram, e ainda me são, fundamentais, tais como: entender as fases do desenvolvimento humano; analisar como a BNCC, em seus campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, poderia contribuir para o meu agir; compreender o lugar que a afetividade e o desenvolvimento das competências socioemocionais precisam ter nessa sala de aula. Em suma, eu percebi que apenas o domínio da língua, do código, não é suficiente para atuar nesse cenário.

Em se tratando da justificativa social, este trabalho, ao apontar possíveis encaminhamentos para a prática, instiga a elaboração autoral e reflexiva de currículos locais. Com vistas a promover um ensino de inglês *com* crianças em que a progressão

⁵ LEC - Línguas Estrangeiras para Crianças.

de conteúdos e as atividades propostas atendam, minimamente, às especificidades do público e do contexto, que seja pautado no desenvolvimento integral do aluno, na concepção de língua(gem) como prática social e manifestação de identidade e culturas e que se apresente comprometido com o desenvolvimento das competências socioemocionais. A proposta é uma oportunidade para inspirar mudanças no chão da sala de aula e impactar positivamente as interações com as crianças, uma vez que a ausência de documentos orientadores oficiais nos coloca diante das possibilidades de pensar e propor localmente princípios e descritores que instigam a elaboração dos currículos locais, de forma que as autoridades responsáveis pela construção e efetivação dos currículos, encare os(as) professores(as) como um elemento fundamental desse processo.

Como justificativa acadêmica, a presente proposta objetiva preencher uma lacuna existente no tocante à esquematização de subsídios, os quais apresentamos como princípios e descritores, para a elaboração de currículos locais voltados para o ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos, contemplando, em especial, a rede pública, a fim de responder às perguntas: “O que as pesquisas na área de ensino de inglês com crianças apontam como potencialidades para essa prática pedagógica?”, “O que os(as) professores(as) que atuam no ensino de inglês com crianças da educação infantil evidenciam no que se refere a falta de documentos oficiais orientadores?”, “Qual a visão desses(as) professores(as) sobre currículo?”, “Quais conhecimentos podem ser considerados fundamentais para o ensino de inglês com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública?”, “De quais formas é possível materializar um ensino contextualizado e que enxergue na criança um agente criativo, protagonista e produtor de conhecimento?”.

Entendendo o currículo como algo dinâmico e capaz de compreender e atender às demandas específicas de seu contexto (Costa, 2022; Sacristán, 2017; Silva, 2023), a metáfora da roda das cores e das janelas pedagógicas é adotada, uma vez que se pretende que o produto, fruto desse mestrado, seja capaz de subsidiar as secretarias municipais de educação e os(as) professores(as) de inglês que atuam com o ensino e aprendizagem de inglês com alunos da educação infantil nas redes públicas com princípios e descritores possíveis para a elaboração de currículos locais. A Teoria das Cores (Silveira, 2015) e a colorimetria (Medeiros, 2022) sustentam os princípios,

dispostos e representados pelas 12 cores do círculo cromático, que apresentam várias possibilidades de combinações, chamadas aqui de janelas pedagógicas.

A coloração pessoal é uma técnica e um estudo que tem por objetivos descobrir a combinação ideal entre cores, tons e subtons com o propósito de realçar a beleza e os pontos fortes de alguém. Trata-se de um processo de autoconhecimento no qual as potencialidades e as características pessoais são validadas e empoderadas (Medeiros, 2022). Nós relacionamos esse estudo ao nosso produto porque visamos inspirar esse processo de autoconhecimento e convidar cada município a pensar e refletir sobre as suas características e as suas potencialidades enquanto seleciona seus princípios e descritores durante a elaboração de seus Currículos Locais. Assim como a colorimetria, que visa investigar e propor as cores que melhor favorecem cada pessoa, o produto visa investigar, (re)conhecer, validar e favorecer as características dos contextos e públicos locais.

Cada princípio mobiliza descritores, que são os objetivos de aprendizagem, elaborados tendo por subsídio a Taxonomia de Bloom Revisitada (TBR), (Ferraz; Belhot, 2010; Galhardi; Azevedo, 2013; Krathwohl, 2002; Ribeiro; Guarenti, 2015; Rodrigues Júnior, 2016) e balizados pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem apresentados nos Campos de Experiências propostos pela BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2018). Desta forma, a elaboração dos currículos locais, ao privilegiar suas características e especificidades, pode lançar mão de uma vasta gama de possibilidades e delimitar os interesses próprios.

O produto educacional, a que este artigo se propõe a apresentar, descrever e discutir, é denominado *Documento-base: inspirando a construção de Currículos Locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública na perspectiva da Educação Linguística*⁶, tendo como inspiração para o título o *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental* (British Council, 2022), já mencionado neste trabalho.

6

Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1HRf2nl7Zcx8SGGJqHyCjKZWPx345YzTJ/view?usp=sharing>

em:

Visa-se à elaboração de um *e-book* e de uma proposta curricular em formato de círculo cromático tendo por princípios organizadores: Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem (Palangana, 2015; Piaget, 2014; Piovesan *et al.*, 2018); Princípio da Aprendizagem Criativa (Resnick, 2020); Princípio das Relações e Interações (Piovesan *et al.*, 2018; Oliveira, 1997; Reis, 2018; Vygotsky, 2007, 2009); Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela literatura (Calderon-Berumen; O'Donald, 2019; Candido, 1972; Ellis; Brewster, 2014; Magiolo, 2021; Tonelli, 2005; Vygotsky, 2010; Wright, 1995); Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos (Agra, 2017; Brasil, 2018; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Malta, 2019); Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas (Hawkins, 1999; Tonelli; Cordeiro, 2014); Princípio da Ludicidade (Cheep-Aranai; Reinders; Wasanasomsithi, 2015; Luckesi, 2014; Massa, 2015; Silver, 1999; Vygotsky, 2007; Whitebread *et al.*, 2017); Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais (Liberali, 2009; Malta, 2015; Santos, 2021; Santos, 2020; Vygotsky, 1934); Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura (Chauí, 2000; Coelho; Fisher *et al.*, 2020; Mesquita, 2013; Silva, 2012); Princípio da Avaliação para a Aprendizagem (Balbino; Tonelli, 2022; Bueno, 2020; Malloy, 2015); Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua (Cristovão, 2015; Marcuschi, 2008, 2010) e Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (Abed, 2014; Battelle for Kids, 2019; Cambridge, 2020; Ogasawara, 2020; Scott, 2017).

O presente trabalho está organizado em cinco seções, sendo elas: a parte introdutória, em que discutimos lacunas no contexto de ensino de inglês com crianças da educação infantil e esboçamos as justificativas e os objetivos da proposta; o referencial teórico, em que discorremos sobre os aportes que sustentam o produto, bem como contemplamos os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional que sustentam o produto; a metodologia, seção que relata os passos e decisões tomadas no que se refere à natureza e encaminhamentos da pesquisa; resultados e análise, momento em que as descobertas são apresentadas e comentadas, e as considerações finais, etapa em que pontuamos o lugar das descobertas e do produto no meio acadêmico e na realidade da escola.

2. COLORINDO O CURRÍCULO: SUSTENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A PROPOSIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DO INGLÊS NA E COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção está dedicada à apresentação e à discussão dos referenciais teóricos que subsidiam a elaboração do produto educacional em questão, sendo esse concebido em seus 3 eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional (Cordeiro; Altoé, 2021). Para tanto, consideramos válida a conceitualização do que vem a ser um produto educacional e a que se refere cada um de seus eixos.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019, p. 16).

Partindo de tal conceito, observamos a necessidade de esse processo ser criativo, de se concretizar de maneira a responder a uma demanda e de gerar reflexões no contexto ao qual pretende analisar e atuar (Cordeiro; Altoé, 2021).

Para que a materialização do produto educacional ocorra de maneira a contemplar às suas especificidades, ela deve atender a cada um dos eixos mencionados. A seguir, apresentamos a definição de cada um deles e a explanação de seus aportes teóricos.

2.1 Eixo Conceitual

No eixo conceitual evidencia-se a manifestação das teorias que sustentam as concepções e orientam as tomadas de decisão que se concretizam no produto educacional, como pontuam Cordeiro e Altoé (2021)

O eixo conceitual está relacionado com os conhecimentos e conceitos comunicados no produto/processo educacional. Trata-se, portanto, das ideias centrais do material educativo (KAPLÚN, 2002, 2003). De acordo com Area Moreira (2010), o eixo conceitual, compreendido por ele como dimensão semântica, refere-se às informações e mensagens que são comunicadas pelo material educativo, englobando, também, uma postura política e social, manifestando entendimentos de mundo, sociedade e educação, por exemplo (Cordeiro; Altoé, 2021, p. 257).

Tendo como referência essa definição, explanamos quais as concepções e

teorias orientam o produto, na tentativa de oportunizar um instrumento de suporte para a elaboração dos currículos locais no tocante ao ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública na perspectiva da educação linguística.

2.1.1 O Currículo

O primeiro conceito ao qual nos detivemos foi o de currículo, uma vez que a concepção que adotamos dele impacta as escolhas e as decisões tomadas quanto à elaboração da proposta. Segundo Sacristán (2017, p. 34), o currículo pode ser definido como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Assim o entendemos como fruto de escolhas que sustenta o modelo de sociedade que se tem ou que se pretende ter.

Silva (2023) pondera que

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim "curriculum", "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2023, p. 15).

Como proposto por Silva (2023), o currículo é construído por sujeitos, ao mesmo tempo que é responsável pela constituição desses mesmos sujeitos, sendo então, um elemento identitário e subjetivo diante do qual, por ser ideológico, não cabe um olhar de neutralidade ou imparcialidade.

Partindo dessa premissa, Sacristán (2017, p. 17) afirma que, a “assepsia científica não cabe nesse tema, pois, no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro”. O currículo é, portanto, impactado pelo contexto sócio-histórico-político e cultural e se concretiza em diferentes realidades, a depender de suas condições. Uma vez que o currículo está condicionado a fatores diversos e manifesta-se na prática, a ação pedagógica

encontra-se atrelada a fatores de ordem política, administrativa, de construção e (re)produção de conhecimento e de materiais, entre outros, em que seu significado é expresso pelos contextos nos quais se insere (Sacristán, 2017). Desta forma,

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (Sacristán, 2017, p. 13).

Evidencia-se que a prática advinda do currículo é marcada por escolhas prévias, logo, não é isenta de vozes e concepções outras. Ainda, no tocante a essa postura de não neutralidade diante do currículo, Silva (2023) evidencia que

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é **autobiografia**, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa **identidade**. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2023, 149-150, grifo nosso).

Silva (2023) nos alerta sobre uma conscientização diante do conceito de currículo, como um elemento que constitui a nossa identidade, fruto das relações que estabelecemos com diferentes sujeitos e com o conhecimento, que nos acompanha durante toda a vida, determinado por relações de poder que ditam o “o que” e o “como” das sociedades que deseja formar, que não isenta o professor de uma responsabilização diante do processo de construção do currículo.

Nessa perspectiva, encaramos o currículo como um instrumento transformador da prática, uma vez que “é um elemento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica” (Sacristán, 2017, p. 32) e, ao buscarmos provocar a reflexão dos órgãos responsáveis por sua elaboração e efetivação, vemos os(as) professores(as) como aliados na construção contextual dos currículos locais, uma vez que consideramos o(a) professor(a) como um instrumento transformador da prática e não como aplicador(a) de conteúdos. Silva (2023, p. 55), ao recorrer a Giroux (1997, p. 158), concebe professores e professoras como sendo “intelectuais transformadores”.

A isso acrescentamos a importância do posicionamento do professor diante de tal conceito e da dinâmica da própria escola, tendo por base suas relações e

interações e de suas concepções, valores e crenças, uma vez que, em fins práticos, é o professor o grande articulador do currículo, o mediador entre esse e os alunos. Ao acima exposto, Sacristán (2017, p. 48) acrescenta que “para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma práxis”, ou seja, deve promover um fazer pedagógico que seja reflexivo, teoricamente embasado e crítico.

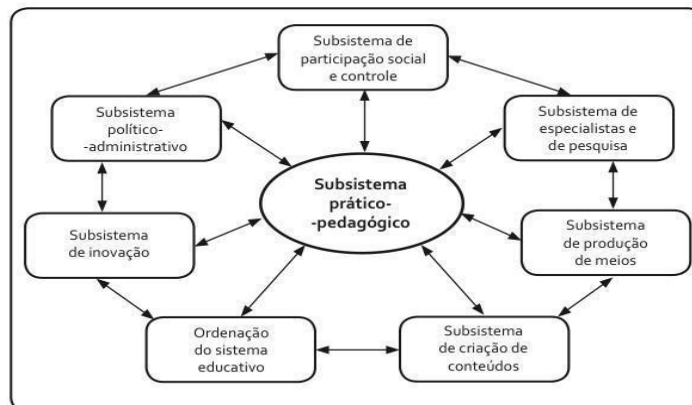
Uma vez que o presente produto busca incentivar uma parceria entre os órgãos responsáveis pela elaboração e efetivação dos currículos locais e professores(as) e provocar nesses(as) professores(as) uma atitude autoral diante do currículo, o aluno passa a ser considerado como centro das tomadas de decisão, sendo priorizado em seus interesses e em suas características, uma vez que compartilhamos da ideia de que quando “os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.” (Sacristán, 2017, p. 30) e a de que “professores de inglês para crianças precisam conhecer como elas pensam e aprendem, devem ser competentes na língua inglesa e conhecer os interesses das crianças a fim de utilizá-los neste ensino” (Tonelli, 2005, p. 35).

Sobre o posicionamento que professores e alunos assumem diante de tal construto, Silva (2023) pontua que

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (Silva, 2023, p. 40).

A construção de um currículo é complexa, condicionada a vários determinantes, sendo necessário compreender os fenômenos que interferem, e que, por vezes, condicionam, essa elaboração; a tentativa de simplificá-lo incorre na incapacidade de nele interferir e a de a ele reagir, impossibilitando o agir docente por meio da proposição de mudanças (Sacristán, 2017).

Na Figura 1 são apresentados os subsistemas integrados à elaboração de um currículo e como as relações entre eles impactam a prática pedagógica.

Figura 1: Sistema Curricular

Fonte: Sacristán (2017, p. 23)

Como sugerido por Sacristán (2017), o currículo deve ser compreendido como uma práxis, fruto de um processo em que se intercalam reflexão, ação e avaliação, sendo concebido em seu caráter social de construção de sentido, como descrito no Quadro 1, a seguir

Quadro 1: Os princípios do currículo enquanto práxis

Características	Processos	Pressupostos
Manifesta-se por meio da interação entre o refletir e o atuar	Planejamento, ação e avaliação - espiral de pesquisa-ação	O professor configura-se com um agente modificador que interage, adapta e ressignifica o currículo
Ocorre num mundo real	Construção e realização são indissociáveis	O currículo se desenvolve em condições reais concretas
É um ato social	Ensino e aprendizagem em interação	O mundo das interações é social e cultural, logo, configura-se em determinadas condições
Estabelece-se em um mundo construído	Currículo como construção social	Alunos como participantes ativos e reflexivos
Contém conflitos	Criação de significados	A atribuição de significados é entendida como manifestação de poder

Fonte: A autora com base em Grundy (1987, p. 114 *apud* Sacristán, 2017, p. 48).

Observa-se que, nesse projeto proposto por Grundy (1987) e discutido por Sacristán (2017), para que um currículo seja entendido e se efetive enquanto práxis ele deve conter determinadas características, atender a determinados processos e ser construído tendo por base determinados pressupostos.

Ciente dessas características, processos e pressupostos, o produto educacional em questão abarca essas considerações, uma vez que visa a uma

produção colaborativa e reflexiva, que considera os dizeres dos(as) professores(as), os interesses e as particularidades das crianças, primando por um currículo que se estabeleça nas relações e interações em um mundo real e social e que valorize a construção coletiva de sentidos.

Sacristán (2017), ao analisar o contexto e as aspirações educacionais da Espanha nos anos 70, indica uma relação de complexidade cada vez mais evidente entre a aprendizagem e o currículo, compreendendo-o “como um referencial ordenador desencadeante” (Sacristán, 2017, p. 56) e tece as seguintes considerações acerca de como essa relação se efetiva, ilustrada no Quadro 2, a seguir

Quadro 2: Relação de complexidade entre currículo e aprendizagem

Acontecimento	Desdobramento
Início da escolarização obrigatória e pré-obrigatória precoce e saída tardia	A escola, ao assumir funções que até então eram atribuídas a outras instituições, passa a ter como um de seus objetivos “oferecer um projeto educativo global”, o que evidencia uma maior complexidade e diversidade em suas atribuições
A escola assume a função de preparar para a vida em sociedade	Ao ampliar o seu repertório para além da socialização e dos conteúdos acadêmicos, a escola busca compreender as aspirações dos alunos e suas necessidades frente à sociedade em que está inserido
Pretensão a uma “educação globalizadora”	A educação globalizadora acaba por acontecer nos moldes tradicionais, o que confere a esse aspecto a noção de “controle” pela regulação administrativa.

Fonte: A autora com base em Sacristán (2017, p. 56).

Ao discutir essa relação de complexidade em cenários mais recentes, em que as demandas da escola e da sociedade na qual está inserida são múltiplas e diversas, Sacristán (2017) defende a relevância de conteúdos de ordem cultural, não apenas como uma manifestação da esfera administrativa, mas como importante componente da educação integral, aos quais devem ser assegurados, no contexto real, as condições de sua concretização, não se afastando da ideia de que o próprio conceito de cultura é um elemento definido histórico-social e culturalmente em um contexto político e econômico e que possui diferentes significações em diferentes grupos.

Logo, tais ponderações atribuem a esse currículo, em uma escola que atende a vários grupos, uma complexidade ainda maior, uma vez que “o conteúdo de conhecimento do currículo, longe de representar algo dado para desenvolver

tecnicamente, deve ser visto como uma opção problemática que é preciso esclarecer” (Sacristán, 2017, p. 66).

Fica evidenciado que o papel do professor assume uma nova configuração diante desse cenário, não podendo mais o currículo ser entendido como algo posto e inquestionável, como observa Sacristán (2017)

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (Sacristán, 2017, p. 99).

É a esse processo de transformação do qual nos referimos ao propormos tal produto educacional, que ele seja capaz de mobilizar reflexões e fomentar agências nos(as) professores(as), expandindo e ampliando aquelas presentes e definidas em determinados livros-texto. Sacristán (2017) assinala que

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas (Sacristán, 2017, p. 101).

Ao considerarmos a proposição de Sacristán (2017) de uma intervenção ativa entre os responsáveis pela elaboração dos currículos, entendidos nesse trabalho como os membros das secretarias de educação e os(as) professores(as), buscamos que de fato esse documento seja retrato de uma realidade refletida e criticamente analisada, que paute seu agir tendo por base as particularidades do seu contexto e que seja, como proposto por Silva (2023) um documento de identidade.

Desta forma, não podemos deixar de considerar o currículo que emerge das próprias práticas de ensino e aprendizagem, como pondera Costa (2022, p. 148), segundo a qual, currículo é “um elemento permeável, maleável e mutável” e acrescenta que o currículo emergente perpassa a “responsabilização das professoras sobre sua própria formação” e que “negocia com dinâmicas da colonialidade do poder, na medida em que as professoras agem e interagem sobre as práxis de ensino de LICC⁷” (Costa, 2022, p. 158). A autora sumariza

⁷ LICC: Língua Inglesa Com Crianças.

o currículo emergente, ao negociar com o sistema-mundo moderno/colonial de gênero, revela-se a partir de características que viabilizam desconstruir e de desterritorializar, justamente, “os significados marcados por permanências”. Muito embora seja preciso sinalizar a identificação de características que promovem manutenção de dinâmicas coloniais, argumento que identificar padrões naturalizados – como é o caso da performance feminina e maternal no relacionamento entre professoras e crianças no ensino de LI⁸ – constitui o primeiro passo no caminho, na encruzilhada (Costa, 2022, p. 175).

Nessa perspectiva, o currículo emergente envolve seleção, adaptação, contestação, problematização, escolhas e tomadas de decisões que negociam e moldam o currículo em uma ação crítica (relacionada a noções de poder e de gênero) e colaborativa de construção de sentidos, que seja atenta aos estágios de desenvolvimento dos alunos, aos conhecimentos linguísticos e objetivos de aprendizagem, afetividade e a uma maneira não mercadológica de encarar o ensino com crianças e as relações que os(as) professores(as) estabelecem com a própria língua.

Costa (2022, p. 196) conclui que, como fruto dessa problematização e contestação, surge a necessidade de um novo conceito, o de currículo outro

Inspirando-me na expressão de Duboc (2012), julgo ser possível pensar em termos de um currículo outro para a formação de professoras de LICC. Na medida em que possa ser pautado pela problematização e contestação, tendo em vista, porém as subjetividades que compõem as praxiologias de formação de professoras.

A autora compreende que a esse agir e ato de posicionar-se frente ao currículo, às suas relações e à própria subjetividade não cabe uma postura neutra e indolor, ao contrário, demanda “Desconstruir, demolir, de-formar e desaprender” (Costa, 2022, p. 197) que são inerentes de uma postura profissional crítica e transformadora.

Tendo por base esse processo colaborativo e reflexivo de construção dos currículos e a relevância de esse fazer na representação da população que por ele está sendo atendida, objetiva-se que, por intermédio do produto educacional apresentado neste trabalho, as identidades docentes e as da comunidade sejam expressas e suas particularidades e demandas específicas sejam contempladas e atendidas.

⁸ LI: Língua Inglesa.

Seguimos à explanação de como a visão que o(a) professor(a) tem de língua impacta seu fazer e suas escolhas.

2.1.2 Língua(gem) enquanto prática social

Nessa seção, o objetivo é estabelecer uma relação entre a língua/linguagem e as práticas sociais que se manifestam nos mais diversos contextos, sendo assim, seu uso nunca será neutro, mas sim carregado de ideologias, com as quais os sujeitos interagem, se transformam e são transformados.

Merlo e Kawachi-Furlan (2020, p. 8) afirmam que “Na visão de Bakhtin (2006), o signo linguístico é plurivalente, ou seja, pode apresentar significados diferentes de acordo com a situação social onde a enunciação é dada.”, desta maneira, a construção de sentidos será uma prática coletiva e sócio-histórico-ideológica-culturalmente situada. Por conseguinte, não é possível sustentar um diálogo entre os alunos e para com os alunos sem que sejam considerados nas suas mais diversas configurações sociais. Ainda, segundo as autoras,

Se o discurso é considerado um acontecimento socialmente localizado, torna-se impossível dissociá-lo de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Para Bakhtin (2006), distanciar a língua da fala é separar o inseparável, uma vez que os usos da língua se dão justamente nessas relações, sendo impossíveis de ocorrer em um vácuo social. O autor afirma que a palavra só tem seus sentidos concretizados quando inserida em uma situação discursiva real, e, portanto, o contexto deve ser levado em consideração nas análises linguísticas (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020, p. 9).

Diante do exposto, a concepção de língua/linguagem do(a) professor(a) deve levar em consideração as práticas sociais e as especificidades do contexto, das variadas situações em que essas práticas ocorrem e ser pautada na construção colaborativa de sentidos.

Segundo Fairclough (1997, p. 134), “O uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de (i) identidades sociais, (ji) relações sociais e (iii) sistemas de conhecimento e crenças, embora com diferentes graus de relevância em diferentes casos⁹” (tradução nossa). O que nos leva a refletir sobre uma relação entre

⁹ Language use is always simultaneously constitutive of (i) social identities, (ji) social relations and (iii) systems of knowledge and belief though with different degrees of salience in different cases (Fairclough, 1997, p. 134).

as interações e o uso de determinada linguagem dentro de uma prática social situada.

O autor acrescenta que

Considerar o uso da linguagem como prática social implica, em primeiro lugar, que seja um modo de ação (Austin, 1962; Levinson, 1983) e, em segundo lugar, que seja sempre um modo de ação social e historicamente situado, numa relação dialética com outras facetas do 'social (seu 'contexto social' - é socialmente moldado, mas também é socialmente modelador, ou constitutivo)¹⁰ (Fairclough, 1997, p. 134, tradução nossa).

Partindo desta concepção, o discurso ao ser socialmente construído e moldado acaba por constituir e moldar as relações sociais em um processo que se retroalimenta e sustenta.

Dias e Salimen (2022, p. 79), ao atrelarem a concepção de língua(gem) enquanto prática social ao ensino de LA com crianças, sugerem que “o caminho seja primeiro pensar na prática social que será apresentada para, com base nisso, pensar na participação da criança e nos resultados linguísticos necessários para essa prática” e elucidam que

Assim, o ensino de línguas não é atingido por meio de propostas pedagógicas pautadas apenas na memorização e mecanização de vocabulários e estruturas, mas, em vez disso, por meio de propostas que visem desenvolver diferentes recursos que possam passar a ser parte do repertório da criança. Além dos recursos, é também objetivo que a criança desenvolva mobilidade, ou seja, que a criança possa ser capaz de fazer uso dos recursos mais adequados a depender da prática social na qual está inserida, o que inclui a escolha da língua, mas não somente dela (Dias; Salimen, 2022, p. 81).

Ao expandir a ideia de memorização, esse ensino prima pela participação efetiva da criança, e no seu agir social por meio da linguagem, adequando suas escolhas linguísticas aos seus propósitos de comunicação. Nessa perspectiva, ao se pensar um processo autoral, crítico, reflexivo e colaborativo de construção dos currículos locais, a concepção de língua(gem) assumida, em um efeito dominó, afeta as escolhas dos objetivos de aprendizagem e como se darão as tomadas de decisões diante desses. Por efeito dominó, entendemos como os conceitos e as concepções arrolados no currículo afetam as escolhas dos princípios e dos objetivos de

¹⁰ *Viewing language use as social practice implies, first, that it is a mode of action (Austin, 1962; Levinson, 1983) and, secondly, that it is always a socially and historically situated mode of action, in a dialectical relationship with other facets of 'the social (its 'social context'-it is socially shaped, but it is also socially shaping, or constitutive (Fairclough, 1997, p. 134).*

aprendizagem, uma vez que, em certo grau de aproximação, materializam as teorias. Desta forma, o que tomamos por Educação e o entendimento que temos de ensino balizam as nossas escolhas, como exploradas na seção a seguir.

2.1.3 O ensino de Línguas Adicionais com crianças na perspectiva da Educação Linguística Crítica

A construção dos currículos e sua efetivação nas salas de aula não são vazias de intencionalidade, ou seja, não são neutras, como pontua Sacristán (2017). Logo, os princípios e descritores apresentados nesta proposta são orientados por pressupostos e concepções que denotam escolhas e práticas de suas autoras, sendo a perspectiva da educação linguística crítica um elemento fundamental.

Duboc (2018) define crítica como

[...] problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos (centro e margem, por assim dizer) não mais previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro (Duboc, 2018, p. 16-17).

Nesta perspectiva, visa-se o ensino da língua que extrapole os elementos linguísticos e estruturais, prima-se por uma educação, como defendida por Kawachi-Furlan e Malta (2020), que coloque o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e se ocupe de seu desenvolvimento integral (linguístico, cognitivo, social, físico, cultural, afetivo e emocional) oportunizando que esse agente seja sensível e atento ao outro e às suas demandas. O olhar lançado ao ensino e à criança extrapola os limites estruturais da língua, e por meio dela, outros tópicos e sentidos são construídos, em um movimento que encara a criança como produtor de conhecimento e de cultura.

Jordão (2018), nesta mesma linha de raciocínio, considera a perspectiva da educação linguística crítica no ensino de LA como uma

[...] implicação dos sujeitos no mundo. Necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar; seja capaz de reconhecer possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações. Quero dizer que a educação linguística crítica pressupõe sujeitos associativos, que relacionam

dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis (Jordão, 2018, p. 76).

Logo, o ensino é permeado de subjetividades e ideologias as quais não se podem ignorar. Nesse cenário, a postura e a função do(a) professor(a) tendem a ser problematizadas, como assinala Rocha (2018)

[...] viver e praticar a educação, pelo viés da criticidade, implica romper com os princípios da educação moderna, pautados pela racionalidade e universalização. A esse respeito, corroboro as ideias discutidas por Carvalho (2016), em seu livro *A pedagogia da dignidade*. Ecoando o pensamento freireano, esse autor reitera a importância de uma orientação preocupada com a pluralidade e com a dignidade humana, como também nos lembra Arendt (2013, 2016) (Rocha, 2018. p. 86).

A autora considera que ensinar na perspectiva da educação linguística é problematizar um ensino mecanicista e (re)conhecer a pluralidade existente na sala de aula, conferindo a esse espaço, um lugar em que se prima pela valorização do que é inerentemente humano.

Tonelli e Seccato (2022), ao recorrerem a Cavalcanti (2013), pontuam que tal conceito manifesta-se nas relações entre as ciências da educação e linguísticas cujo foco é investigar como a integração dessas áreas contribui para a formação do indivíduo, seja ele aluno ou professor. Ainda, com o intuito de melhor compreender e expandir esse conceito, recorreremos a Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) que relacionam o termo mais explicitamente ao ensino de LA com crianças

[...] educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 613).

Com base no referencial, ensinar LA com crianças é compreender suas particularidades, (re)conhecer suas potencialidades e práticas e, por meio da língua, valorizar e propor a construção colaborativa de significados. Ancoradas em tal perspectiva, reafirmamos o compromisso com a elaboração de um currículo local que privilegie a formação integral das crianças, que valorize as suas agências e que seja sensível e atento ao outro.

Assim como a nossa concepção de currículo e de língua, o que entendemos por criança torna-se definição oportuna a esse trabalho, como explorada a seguir.

2.1.4 Concepção de Criança

A criança é, independentemente da percepção do adulto, no entanto, a maneira com a qual o(a) professor(a) interage e valoriza as contribuições das crianças, suporta e valida as suas percepções, afeta a maneira como elas se percebem e se posicionam, deste modo, um olhar afetivo, atento, provocativo e reflexivo por parte desse adulto, contribui para a afirmação de suas potencialidades frente à sociedade, logo, não cabe, nessa perspectiva, um currículo que não se ancore nessa percepção de criança.

Sendo assim, o currículo não pode esvaziar-se, na nossa percepção, da ideia de criança como agente participativo (Malta, 2019) e com o qual, não só o professor bem como o material por ele oferecido, precisa estabelecer um diálogo e uma escuta sensível (Brossi, 2022; Merlo; Malta, 2022).

A BNCC (Brasil, 2018), documento orientador da elaboração dos currículos estaduais e locais, ao retomar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, valida e reafirma a definição de criança, entendida 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, 2009 *apud* Brasil, 2018, p. 37).

Ao destacarmos o ensino de LA com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública, compreendemos que os contextos sociais e culturais nos quais essas crianças estão inseridas são variados, bem como suas práticas sociais, o que confere a essa sala de aula um local plural. Ainda, nesse anseio de melhor compreender as infâncias plurais, Arroyo (1994) defende que

A Infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da Infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só isso. É por consciência da obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado (Arroyo, 1994, p. 89).

Desta forma, ao se pensar a construção dos currículos locais, não podemos nos eximir do papel que a criança tem diante desse processo/fazer, distanciando o nosso olhar de que se trata de um executor, encarando-a como agente efetivo e oportunizando a sua participação dentro das tomadas de decisão. Ao se pensar as práticas socioeducativas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, não se pode ignorar o desenvolvimento integral dessa criança, como ponderam Gimenez e Tonelli (2013)

A aprendizagem de uma língua estrangeira é parte do desenvolvimento integral das crianças e inclui o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Ao invés de ver a criança apenas como um aprendente da língua, a ideia é criar oportunidades para que as crianças vivam boas experiências com a língua estrangeira, e por meio disso, promover uma atitude positiva. As tarefas devem envolver emoções, razão e habilidades sociais (Gimenez; Tonelli, 2013, p. 97, tradução nossa).¹¹

Tal processo de ensino e aprendizagem concebe a criança na sua integralidade (física, afetiva, social, cognitiva, linguística, cultural) e, por meio da língua, propõe experiências e vivências que contribuem para seu desenvolvimento não apenas cognitivo, como emocional.

Nessa ótica, não cabe um currículo que não compreenda as diferenças entre se ensinar crianças e adultos. A isso Rocha (2007) acrescenta

Convergindo com o pensamento de Cameron (2001), Brown (2001) conclui que ensinar línguas para crianças de modo efetivo transcende a mera seleção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula. O processo requer, por parte do professor, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos, que diferem daqueles necessários para ensinar o adulto. Dentre os pontos fundamentais a serem trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LEC, os autores mencionados citam a importância de vários fatores, tais como, do desenvolvimento intelectual da criança, da adequação do processo ao seu foco de atenção (geralmente curto), do estímulo a todos os sentidos da mesma durante o processo, do respeito aos fatores afetivos no ensino e, finalmente, do uso autêntico e significativo da linguagem (Rocha, 2007, p. 283).

Embasadas nesses pressupostos, nossa visão de currículo, assim como a de linguagem e de educação, não pode ser isenta da nossa visão de criança, e a nossa

¹¹ *The learning of a foreign language is part of the children's integral development and includes their affective, cognitive and social development. Instead of seeing the child as just a language learner, the idea is to create opportunities for children to live good experiences with the foreign language, thus promoting a positive attitude. The tasks should involve emotions, reasoning and social skills (Gimenez; Tonelli, 2013, p. 97).*

visão de criança impacta diretamente as escolhas que fazemos e o papel que ela desempenha nessas escolhas. Se encaramos a criança como um sujeito de direitos (Arroyo, 1994; Brasil, 2018), apreciador e produtor de conhecimento e de cultura, não podemos deixar de empoderar as suas capacidades e características na construção dos currículos, uma vez que, enquanto agentes do processo de ensino e aprendizagem, interagem e constroem crítica e colaborativamente os sentidos.

Pensando nessa construção de sentidos e em como articular esse ensino aos objetivos de aprendizagem, lançamos mão da Taxonomia de Bloom Revisitada, ampliada na seção a seguir.

2.1.5 A Taxonomia de Bloom Revisitada

Ao idealizarmos um produto educacional que almeja mobilizar princípios e descritores, objetivos de aprendizagem, que subsidiem a construção dos currículos locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública, direcionado a representantes das secretarias municipais de educação e a professores(as) com o intuito de oportunizar diálogos, reflexões e teorias e cientes das especificidades desse público no tocante ao ensino e aprendizagem de uma LA, lançamos mão da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) (Ferraz; Belhot, 2010; Galhardi; Azevedo, 2013; Krathwohl, 2002; Ribeiro; Guarenti, 2015; Rodrigues Junior, 2016).

Consideramos a TBR como um instrumento relevante para balizar a construção dos descritores, objetivos de aprendizagem, pela relação que estabelecemos entre ela e os estágios de desenvolvimento humano, mais especificamente ao período pré-operatório (2-7 anos) que contempla nosso público. Estamos cientes de que os estágios não são determinantes em todas as crianças, mas entendemos que existem experiências e conhecimentos que são essenciais para que outros sejam constituídos, por exemplo, para que a criança consiga empunhar um lápis com precisão, um trabalho com massinha de modelar prepara o aluno para esse fazer, assim como para que a criança consiga comparar, primeiro ela precisa identificar. A TBR apresenta contribuições para a sistematização dos objetivos de aprendizagem, uma vez que se configura como

[...] uma ferramenta útil e eficaz no planejamento e implementação de aulas; na organização e criação de estratégias de ensino. De acordo com Almerico (2004), ao utilizar a taxonomia de Bloom o formador planeja a aula com viés centrado no aluno, e reflete sobre o que se deseja no final do processo (Galhardi; Azevedo, 2013, p. 241).

Ferraz e Belhot (2010) definem, no artigo intitulado *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*, a Taxonomia de Bloom como um instrumento cuja finalidade é auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo e que engloba a aquisição do conhecimento, competência e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Os autores apresentam as versões original e atualizada da taxonomia de Bloom, como mostram as Figuras 2 e 3, a seguir:

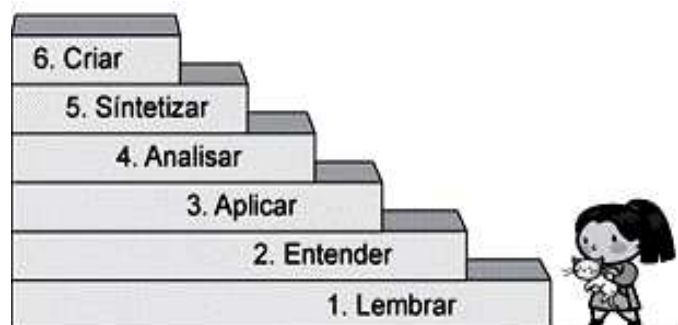
Figura 2: Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwolh, que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom.



Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 424)

A Figura 2 esquematiza a percepção dos autores no que diz respeito ao processo de aprendizagem e, ao indicar níveis de complexidade, elencados em degraus de uma escada, demonstra que os processos de conhecimento partem de um mais simples para um mais complexo, em um esquema de progressão e encadeamento.

Figura 3: Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001

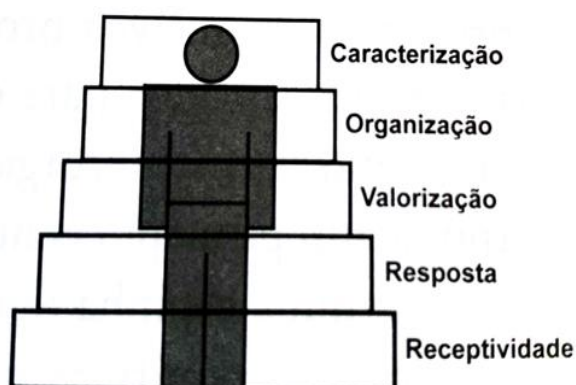


Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 427)

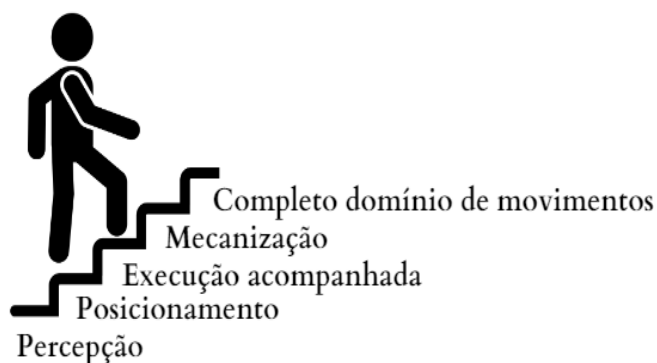
Na Figura 3, observa-se que a ideia de níveis de complexidade, representados pelos degraus de uma escada, para o processo de ensino e aprendizagem se mantiveram, assim como a ideia de progressão, do mais simples para o mais complexo, a alteração de substantivos (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) para verbos (lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar) expressa maior clareza para o planejamento do professor, denota os processos pretendidos pelos alunos, auxilia a escolha das estratégias e das ações por ele esperadas em cada atividade e exemplifica como as orientações serão oportunizadas aos alunos, potencializando a capacidade de respostas.

Além do domínio cognitivo, os autores apresentam os domínios afetivo e psicomotor, contemplados pela Taxonomia de Bloom. Rodrigues Júnior (2016) apresenta os níveis que compõem cada um desses domínios, os quais seguem a mesma ideia do mais elementar ao mais complexo, como expresso nas Figuras 4 e 5

Figura 4: Categorias do Domínio Afetivo



Fonte: Rodrigues Júnior (2016, p. 28)

Figura 5: Categorias do Domínio Psicomotor

Fonte: A autora com base em Rodrigues Júnior (2016)

Nas Figuras 4 e 5 são contemplados os domínios afetivo e psicomotor e consideradas as características presentes em cada domínio que, como ocorre no domínio cognitivo, carregam a ideia de evolução no que se refere à complexidade na execução da atividade.

Ferraz e Belhot (2010), com base em Bloom (1972), Bloom *et al.* (1956), Clark (2006), Guskey (2001), Lomena (2006) e *School of Education* (2005), apresentam, de maneira resumida, as características de cada um dos domínios, expressas no Quadro 3.

Quadro 3: Domínios da Taxonomia de Bloom e suas características

Domínio	Características
Cognitivo	relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.
Afetivo	relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Para ascender a uma nova categoria é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores para serem aprimoradas. As categorias desse domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização.
Psicomotor	relacionado a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros o fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. Para ascender a uma nova

<p>categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização.</p>
--

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 422-423).

No que se refere ao potencial dos três domínios para a elaboração de objetivos de aprendizagem, Leffa (2007) apresenta a relevância de cada um deles para a produção de materiais para o ensino de línguas, exemplificando-os em objetivos de aprendizagem, e considera o uso dessa ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas pautados em objetivos claros e bem definidos. A título de exemplo, o autor sugere como objetivo de aprendizagem para o domínio cognitivo: integra conhecimentos de diferentes áreas; para o domínio afetivo: aceita diferenças culturais e para o domínio psicomotor: ajusta a fala à situação. Ao lançar mão da Taxonomia de Bloom, o autor enfatiza que “A ênfase está na aprendizagem, naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar” (Leffa, 2007, p. 18).

Ao relacionarmos esses domínios ao nosso contexto de rede pública e ao nosso público, alunos e professores da educação infantil de 4 e 5 anos, e cientes do papel das relações e interações para que esse processo de ensino e aprendizagem se estabeleça, ousamos dizer que vislumbramos um novo domínio: o domínio sócio-histórico-cultural, o qual será explorado a seguir.

2.1.5.1 Eis que emerge um novo domínio: Domínio Sócio-histórico-cultural

Provocadas pelo contexto de atuação, ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública, pelas especificidades do público atendido e pela relevância das interações no processo de ensino e aprendizagem de línguas com crianças, ao mobilizarmos os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor da Taxonomia de Bloom, ousamos apontar o surgimento de um novo domínio, o domínio sócio-histórico-cultural, que diferentemente dos outros domínios, não se esgota no sujeito, mas dele emerge, e que se concretiza e se estabelece nas relações e interações com outros indivíduos.

Como expresso por Vygotsky (2007, p. 57 - 58) “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da

criança (*intrapsicológica*). Desta forma, o desenvolvimento é condicionado por relações e interações entre sujeitos localizados sócio-histórico-culturalmente e com o meio.

Como característica principal, esse domínio apresenta-se na maneira como as relações e interações assumem relevância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas com crianças, abrangendo e extrapolando o indivíduo e o posicionando em diálogo com outros membros da comunidade. Como estabelecido por Piaget (2014) e ampliado por Vygotsky (2007), as relações entre crianças-crianças, crianças-adultos, crianças-objetos de conhecimento, possuem local de destaque na aprendizagem, sendo capaz de ampliar seu repertório e de compor novas conexões e formas de conhecimento. Desta forma, ponderamos que o domínio sócio-histórico-cultural, por nós proposto, contempla e, de certa forma, concretiza-se nos outros domínios, sendo responsável por afirmar como as relações evidenciam-se no e para além do indivíduo, tendo por base o seu tempo e contexto.

Seguimos à explanação das buscas e análises que fizemos para definir esses princípios, à discussão dos princípios e de seus referenciais e ao entendimento do lugar e do papel de cada um no produto apresentado.

2.1.6 Os Princípios e seus referenciais

Sabendo que as práticas de ensino de inglês acontecem no contexto brasileiro nas modalidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mesmo que não tenham sido estabelecidos documentos orientadores oficiais para essas etapas da educação básica, busca-se investigar em quais princípios e fundamentos essas práticas se ancoram, desta forma, foram realizadas buscas no site oficial do grupo de pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq) – Formação de professores e ensino de línguas para crianças¹² - pelo fato de o grupo caracterizar-se por pesquisas no campo de formação de professores e ensino de línguas (estrangeiras/adicionais e materna) para e *com* crianças.

O primeiro refinamento realizado durante o levantamento bibliográfico no mencionado site foi *ensino de línguas estrangeiras para crianças* e a data

¹² Disponível em: [FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças \(wordpress.com\)](http://www.felice.org.br)

estabelecida para essa pesquisa foi 2017, por considerar a proximidade com a homologação da BNCC (Brasil, 2018), chegando aos seguintes resultados, considerados relevantes para a proposta deste estudo: Coutinho (2017) discorre sobre o lugar da ludicidade para o desenvolvimento das crianças e da flexibilidade do planejamento com alunos de 4 a 6 anos de idade. Santos (2017) aborda a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca e fundamenta-se em conceitos de identidade e histórias nas aulas de inglês. Reis (2018), ancorada no dispositivo sequência didática do gênero História Infantil, discute suas contribuições nas aulas de inglês para o desenvolvimento linguístico e psicológico das crianças. Vieira (2018) propõe um olhar para as emoções no processo de aquisição de língua inglesa com alunos de quatro e cinco anos.

Cirino (2019) dedica-se ao estudo do desenvolvimento da oralidade em inglês com crianças em uma perspectiva sociocultural; Cruz (2019), por sua vez, defende que o ensino-aprendizagem de inglês contribui para a formação integral de crianças no contexto da educação infantil; Silva (2019) lança um olhar sobre o processo identificatório e investiga as representações que os professores de inglês têm sobre si e sobre seu ensino e Teles (2019) discorre sobre as contribuições das atividades sociais e do brincar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional com crianças. Silva (2020) apresenta a construção do modelo didático (MD) do gênero rimas de enigma (RE) a fim de contribuir para o ensino e aprendizagem de inglês com crianças. Magiolo (2021) investiga as contribuições que o gênero História Infantil (Tonelli, 2005) pode oferecer à Educação Linguística na Infância e à promoção de uma Educação para a Justiça Social e Miranda (2021) discute a forma como o Letramento Crítico pode ser explorado nas aulas de Línguas Estrangeiras.

Tomando o site do Mestrado Profissional de Letras Estrangeira Modernas (MEPLEM)¹³, da Universidade Estadual de Londrina, como outra importante fonte de dados, na seção trabalhos concluídos, foram consideradas as publicações a partir de 2018, tendo por base o ano de homologação da BNCC (Brasil, 2018). Como relevantes para esta pesquisa, temos Biagini (2018) que assinala a escassez de recursos e aportes teóricos no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças com deficiência visual e mobiliza a literatura como

¹³ Disponível em: [MEPLEM - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas](#).

instrumento desse ensino, organizando sua unidade didática pautada nos princípios da Multissensorialidade, da Ludicidade, da Literatura, da Multimodalidade, da Colaboração, da Interação, do Uso Contextualizado da Língua e do *Translanguaging*.

Ainda em 2018, destacam-se as pesquisas de Guidugli (2018) que apresenta atividades a partir de materiais autênticos tendo por base textos escritos e orais que se aproximam de gêneros familiares aos aprendizes, a de Pereira (2018), que desenvolve um aplicativo, com canções infantis, para auxiliar crianças de seis a dez anos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e a de Saito (2018), que reflete sobre o conceito de Leitura Crítica e apresenta sugestões de atividades que se valem desse conceito para mobilizar a língua.

Bueno (2020) entende o jogo de tabuleiro como um possível instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. Arantes (2020), ao refletir sobre as implicações educacionais decorrentes do inglês como *lingua franca*, propõe um *e-book* que possibilita e estimula a comunicação com falantes de diversas nacionalidades. Ogasawara (2020), por meio de uma unidade didática, busca fazer a transposição do conceito teórico de Inteligência Emocional para a prática no ensino de Línguas Estrangeiras. Santos (2020), mediado por uma unidade didática, analisa uma experiência de uso de atividades sociais de *performances* teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública.

Já nos anos de 2021 e 2022, julgamos pertinentes as contribuições de Santos (2021) que projeta um *site* educacional voltado a alunos e professores de língua inglesa para crianças e reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças sob a perspectiva da Atividade Social e dos Multiletramentos e a de Balbino e Tonelli (2022) que, ao elaborarem um guia em formato *e-book*, encontram na autoavaliação uma ferramenta para a aprendizagem de língua inglesa *com* crianças.

A pesquisa bibliográfica nessas duas fontes, e ampliada por leituras outras sugeridas pela orientadora, pelos professores e colegas de curso, pelo grupo de pesquisa e as oriundas da própria revisão de literatura, balizaram a organização do produto desenvolvido em princípios, os quais foram expandidos pelas contribuições de professores(as) no questionário on-line, nas participações no Grupo Focal e pela prática pedagógica da professora-pesquisadora.

Segue uma representação de como esse referencial teórico subsidiou a elaboração dos princípios, expressa no Quadro 4.

Quadro 4: Relação entre a literatura e os princípios

Literatura	Princípio
Biagini (2018); Coutinho (2017), Pereira (2018); Teles (2019)	Princípio da Ludicidade
Balbino; Tonelli (2022); Bueno (2020)	Princípio da Avaliação para a Aprendizagem
Biagini (2018); Magiolo (2021); Reis (2018); Santos (2017)	Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela Literatura
Biagini (2018); Miranda (2021); Saito (2018); Santos (2021)	Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos
Santos (2020); Santos (2021); Teles (2019)	Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais
Biagini (2018); Cirino (2019); Guidugli (2018); Silva (2020);	Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua
Arantes (2020)	Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas
Cruz (2019); Ogasawara (2020); Vieira (2018)	Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

Fonte: A autora

Válido ressaltar que um dos objetivos do Mestrado Profissional é o de valorizar as práticas pedagógicas que já ocorrem no contexto de seus(as) professores(as)-pesquisadores(as). Diante do exposto, as praxiologias¹⁴ (Brossi, 2022; Tonelli *et al.*, 2023) da professora-pesquisadora e a dos(as) professores(as) que participaram respondendo ao questionário on-line e interagindo no Grupo Focal foram fundamentais para a elaboração dos seguintes princípios, sendo eles: Princípio do Desequilíbrio como Promotor da Aprendizagem, Princípio da Aprendizagem Criativa, Princípio das Relações e Interações e o Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura, uma vez que o conhecimento desses conceitos e abordagens configuram-se como elementos que ajudam a compreender as particularidades do

¹⁴ As autoras, alinhadas às percepções de Freire (2015) e de Freitas e Avelar (2021), definem praxiologias como práticas pedagógicas que incluem as crianças no processo de ensino e aprendizagem, encorajando a sua participação e extrapolando o conceito de ensino da língua enquanto estrutura. Desta forma as praxiologias são reflexo do sujeito, do que pensa, do que faz, de onde vem, de suas ideologias e valores. Nessa práxis os indivíduos reconhecem-se e contribuem de maneira coletiva para a aprendizagem.

público, resultando em boas práticas pedagógicas. No Quadro 5, podemos visualizar a relação entre os princípios advindos das praxiologias e as contribuições para o produto.

Quadro 5: Relação entre os princípios advindos das praxiologias e as contribuições para o produto

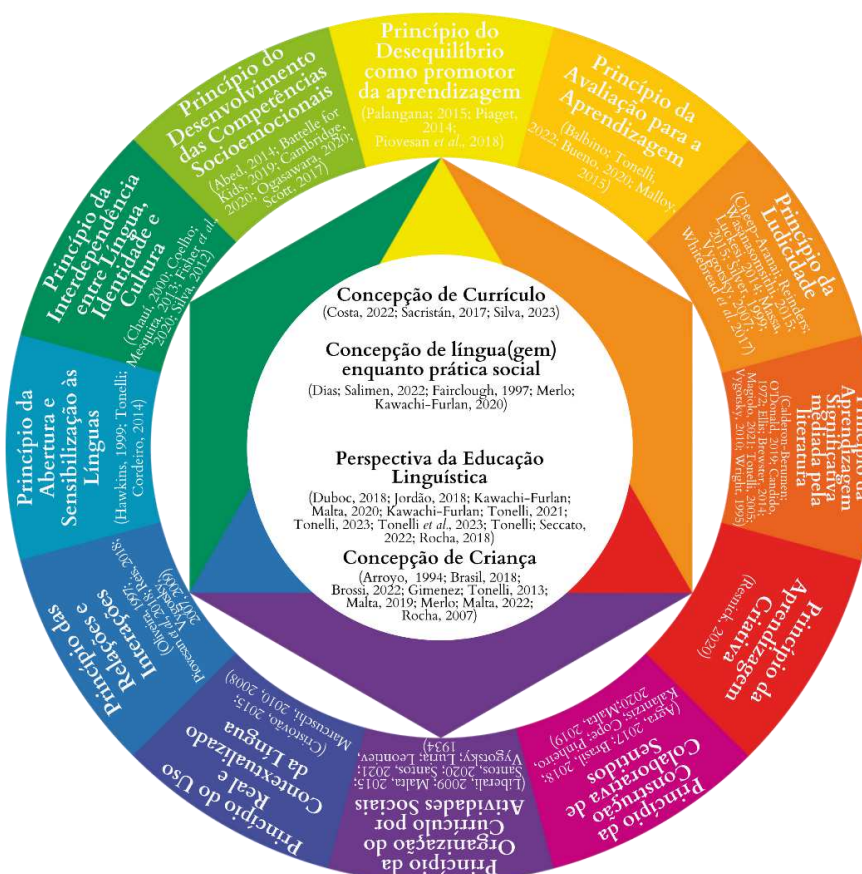
Princípio	Evidências nos dados gerados (Grupo Focal)	Contribuição
Princípio do Desequilíbrio como Promotor da Aprendizagem	<p><i>Precisa de um perfil? Precisa. Precisa ter um olhar para a educação infantil, para o desenvolvimento infantil, para a gente entender como essa criança aprende dentro das particularidades dela? Precisa. Nós não podemos comparar uma criança de educação infantil e de fundamental, são crianças totalmente diferentes, com necessidades totalmente diferentes e que exige de nós uma postura totalmente diferente. Porque nós precisamos saber o que ela precisa, como essa criança aprende, como essa criança se desenvolve, para que nós alcancemos os objetivos que traçamos. Não adianta eu lidar com uma criança da educação infantil tirando ela do mundo dela e colocando ela num miniadulto ou em uma criança pré-adolescente. Não vai adiantar, nós vamos perder o nosso tempo, nós vamos enlouquecer e nós não atingiremos os objetivos propostos. São etapas diferentes, belezas diferentes e exigem atitudes diferentes do professor, isso é importante. (Éda)</i></p> <p><i>Eu aprendi a respeitar, a ver a criança enquanto ser humano, a entender as fases do desenvolvimento infantil e que desde bebês eles são um ser humano e que a gente tem que levar essa questão da humanização para a sala de aula, porque senão, não funciona. (Heley)</i></p> <p><i>Eu aprendi e descobri que o meu aluno é mais importante do que o conteúdo. (Clarice)</i></p> <p><i>O quão importante é entendermos os perfis dos alunos e as peculiaridades da educação infantil, porque de um dia para o outro eles mudam muito. (Clarice)</i></p>	<p>Este princípio, pensado a partir da teoria do desenvolvimento humano proposta por Piaget (Piovesan et al., 2018), ao reconhecer as particularidades e especificidades das crianças da educação infantil, organiza as atividades de maneira a propor desafios possíveis e que impulsionem a aprendizagem reconhecendo as características e demandas do público.</p>
Princípio da Aprendizagem Criativa	<p><i>A 1ª e 2ª etapas precisam de muita ludicidade, se você não trabalhar com o lúdico você não prende e eu achava que isso exige muita preparação anterior, você não pode chegar e falar: “Não, eu vou dar a minha aula aqui!”. Com eles você tem que preparar com muita antecedência, ter materiais lúdicos para você conseguir passar o conteúdo, porque senão a sua aula não flui. (Elis)</i></p> <p><i>Atividades e momentos que proporcionem o desenvolvimento da autonomia do uso da língua e do material e coordenação motora. (Clarice)</i></p>	<p>Nessa fase da vida escolar o estímulo à imaginação e à criatividade são elementos essenciais. Na aprendizagem criativa, para além do imaginar, a criança cria, brinca, compartilha e reflete sobre as suas ideias e produções de maneira colaborativa.</p>

<p>Princípio das Relações e Interações</p>	<p><i>A oralidade, os alunos se acostumarem com os sons da língua e se familiarizarem a falar também. (Emília)</i></p> <p><i>Eu uso bastante a tecnologia (lousa digital, músicas, livros em pdf, vídeos, imagens) isso incentiva bastante a participação deles, em especial a dos autistas. (Emília)</i></p>	<p>Como defendido por Vygotsky (2007) e Piaget (2014), a interação e as relações (em especial as afetivas) são fatores preponderantes no processo de ensino e aprendizagem. Podemos considerar nesse processo as interações entre as crianças com outras crianças, com adultos e com os objetos de aprendizagem (tecnologias, recursos audiovisuais...) e com a exploração do meio.</p>
<p>Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura</p>	<p><i>Conceber a língua inglesa como algo adicional e não estranho, do outro. (Clarice)</i></p> <p><i>Vivenciar a língua e aproximá-la do aluno, de perder aquela barreira de algo diferente, o outro, não, é algo que também faz parte do nosso dia a dia. E através do inglês podemos enxergar o mundo de n maneiras. (Rachel)</i></p> <p><i>E eu acho também que através do inglês nós desenvolvemos com os alunos várias coisas, por exemplo, nos meus objetivos nos planos de aula, sempre constam valores relacionados à natureza, à higiene, é a língua inglesa em n valores que nós colocamos e podemos trabalhar matemática, português, a cultura, o mundo, tudo. (Rachel)</i></p> <p><i>Ampliação de repertório, porque isso vai fazer com que eles tenham a memória lá na frente. E apresentar a cultura e mobilizar o conhecimento de mundo das crianças. (Heley)</i></p> <p><i>Eu acho primordial, à medida que ele tem o contato com a língua ele já começa a conhecer as outras culturas, as outras formas de falar, isso liga sinapses lá na cabeça dele de todos os lados, então, para o desenvolvimento cognitivo, nossa, é maravilhoso. (Elis)</i></p> <p><i>A aquisição do conhecimento da criança, se ela já tem contato com a língua é muito maior, porque ele tem o conhecimento de uma outra realidade, de uma outra língua, ele faz uma comparação entre aquela língua com a língua materna dele, quer dizer, abre-se um caminho totalmente diferente, para ele analisar, então eu acho que abre caminhos para ele adquirir mais conhecimentos, do que se ele não tivesse essa língua (Elis)</i></p>	<p>Esse princípio adquire relevância nesse produto tendo em vista o lugar de <i>língua franca</i> que a língua inglesa ocupa na nossa sociedade e juntamente com o princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas, busca associar de maneira prática e próxima às crianças, a língua, identidade e cultura, como uma forma de reconhecer vozes, identidades e culturas plurais, bem como validar a própria.</p>

Fonte: A autora

Diante dos referenciais expostos, das leituras sugeridas pela orientadora e pelo grupo de pesquisa FELICE_CNPq, pelas sugestões dos professores ao longo do curso, dos apontamentos realizados pelos professores que responderam ao questionário desta pesquisa e das contribuições do Grupo Focal, os quais serão melhor explorados na seção de metodologia, apresentamos os princípios, a fim de subsidiar a elaboração dos currículos locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 a 5 anos, em especial no contexto público, de maneira a provocar reflexões que expandam e extrapolem aquelas propostas por livros didáticos. Na Figura 6, ilustramos a organização curricular proposta nesse estudo.

Figura 6: Princípios para a elaboração de currículos locais para o ensino de inglês com crianças



Fonte: A autora

Durante o processo de elaboração e organização dos princípios na cartela de cores presente no círculo cromático, refletimos sobre e estruturamos os princípios tendo por base a relação que estabelecem entre si. Na Figura 7 propomos os 3

princípios que denominamos como princípios-alicerce, representados pelas cores primárias, uma vez que balizaram a organização dos demais.

Figura 7: Os princípios-alicerce

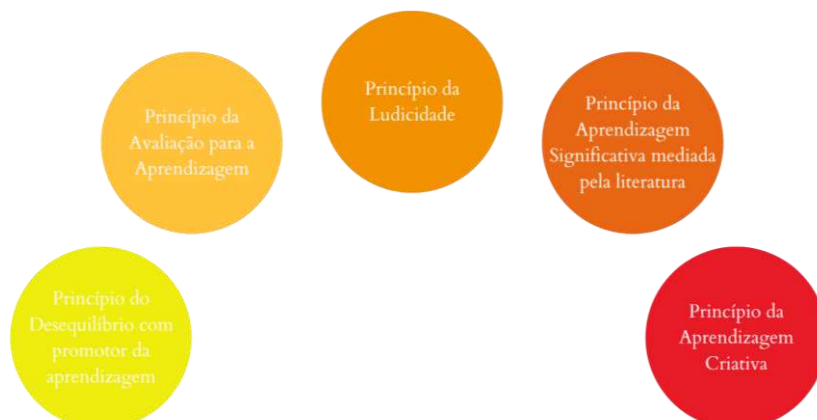


Fonte: A autora

O agrupamento desses três princípios, denominados por nós como princípios-alicerce, sendo eles: Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem, Princípio da Aprendizagem Criativa e Princípio das Relações e Interações, designa a relevância das descobertas deles originadas para o atendimento das necessidades das crianças da educação infantil de 4 e 5 anos, a saber, o impacto do estágio do desenvolvimento para planejamento e execução de propostas, o papel de destaque do imaginário e da criatividade para o desenvolvimento infantil, o lugar das trocas de experiências, das vivências e da exploração nessa etapa da educação básica e como o conhecimento desses aspectos impacta de maneira positiva as aulas da professora-pesquisadora.

Por meio da Figura 8, a seguir, apresentamos a gradação do Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem para o Princípio da Aprendizagem Criativa, e posicionamos os princípios que consideramos emergir desse encontro.

Figura 8: Princípios emergentes do encontro entre o Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem com o Princípio da Aprendizagem Criativa



Fonte: A autora

Como emergentes desse encontro, configuram-se o Princípio da Avaliação para a Aprendizagem, o Princípio da Ludicidade e o Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela literatura, por (re)conhecer e validar as características do público para a elaboração e proposição de desafios possíveis, compreendidos como atividades que, ao serem realizadas, desafiam os alunos a se desenvolver, ao mesmo tempo que, cientes das suas habilidades, não se configura como uma atividade irrealizável, o que pode vir a gerar desinteresse e frustração (Piovesan *et al.*, 2018) e por compreender o papel que a literatura representa no desenvolvimento desse público.

Na Figura 9, elencamos os princípios emergentes do encontro entre o Princípio da Aprendizagem Criativa com o Princípio das Relações e Interações.

Figura 9: Princípios emergentes do encontro entre o Princípio da Aprendizagem Criativa com o Princípio das Relações e Interações



Fonte: A autora

Do encontro entre os princípios da Aprendizagem Criativa e o das Relações e Interações, propomos o Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos, o Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais e o Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua, pelo fato de esse encontro sugerir um ensino e aprendizagem de LA com crianças que reconheça na criança e em suas práticas sociais as razões pelas quais e o “como” a LA deve ser mobilizada.

Na Figura 10, evidenciamos os princípios que surgem do encontro entre o Princípio das Relações e Interações com o Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem.

Figura 10: Princípios emergentes do encontro entre o Princípio das Relações e Interações com o Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem



Fonte: A autora

Do encontro entre o Princípio das Relações e Interações com o Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem emergem o Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas, o Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura e o Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, por entendermos que esses princípios primam por ser mobilizados na relação com os outros e de que essas interações devem ser propostas tendo por base as demandas, características e potencialidades do público, aqui representado pelas crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública.

Partindo dos princípios apresentados na Figura 6, segue a explanação de seus referenciais teóricos.

2.1.6.1 Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem

A área educacional beneficiou-se das contribuições de Jean Piaget (1896-1980), em especial por reconhecer que os processos de aprendizagem se dão de maneiras diferentes em crianças e adultos, dando destaque às experiências e interações. Segundo Piaget, a aprendizagem e o desenvolvimento mental de um indivíduo ocorrem em um processo que envolve etapas de assimilação (incorporação dos elementos do meio), acomodação (modificação das estruturas mentais para adequar-se ao meio; desequilíbrio, conflito) e adaptação (equilíbrio entre os processos) (Piovesan *et al.*, 2018).

Uma vez que na acomodação o indivíduo altera as suas estruturas mentais para compreender o meio, é nesse momento que a aprendizagem ocorre. De acordo com Piovesan *et al.* (2018)

[...] quando o equilíbrio é desestabilizado a criança tem a oportunidade de crescer e se desenvolver. Sob esta ótica, é imprescindível que o professor desafie o aluno, provocando constante desequilíbrio em seus esquemas mentais (Piovesan *et al.*, 2018, p. 78).

Contudo, para que essa aprendizagem se efetive é importante que o professor proponha desafios possíveis de serem ultrapassados, tendo por base as características de seus alunos, uma vez que desafios que demandem capacidades não desenvolvidas nos alunos podem vir a gerar frustração e rejeição ao conteúdo. Nessa perspectiva Piaget¹⁵, ao explicar que esses processos são determinados por fatores biológicos que diferem a depender da faixa etária do indivíduo, propõe os estágios do desenvolvimento cognitivo, a saber: estágio sensório motor (do nascimento aos 2 anos de idade), estágio pré-operatório (2 - 7 anos de idade), estágio operatório concreto (7 - 11/12 anos) e estágio operatório formal (a partir dos 12 anos de idade) (Palangana, 2015). Ainda, partindo dessa divisão, Piovesan *et al.* (2018) apontam que

Ao dividir o desenvolvimento da criança em estágios, Piaget buscou explicar as principais características de cada etapa, ressaltando que habilidades adquiridas em estágios anteriores são essenciais para o domínio de estágios

¹⁵ Importante destacar que este trabalho dialoga e assume perspectivas ora piagetianas ora vygotskianas, e compreende que as propostas por eles realizadas não são antagônicas, havendo assim, pontos de contato entre as teorias. No entanto, para discutir o Princípio do Desequilíbrio, alinhamo-nos à teoria do desenvolvimento humano desenvolvida por Piaget, por entendermos que ele é a maior referência que nos permite discutir essa premissa.

posteriores. Assim, os estágios representam o desenvolvimento da inteligência, que não ocorre de forma linear, nem por acúmulo de informações. Ele se dá por saltos, por rupturas, modificando-se com as experiências (Piovesan *et al.*, 2018, p. 79-80).

Em nosso estudo, enfocamos o estágio pré-operatório, que compreende indivíduos de 2 a 7 anos, uma vez que o público ao qual nos dirigimos são crianças de 4 e 5 anos. A fim de (re)conhecer as suas características, recorreremos à Palangana (2015)

[...] o principal progresso desse período em relação ao antecedente é o desenvolvimento da capacidade simbólica em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada etc. A criança não depende mais unicamente de suas sensações e movimentos. Ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos, sendo capaz, dessa forma, de distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), seu significado. Mas, mesmo a criança dispondo de esquemas internalizados, nessa fase ela ainda não dispõe de um fator essencial ao desenvolvimento cognitivo: a reversibilidade no pensamento. Ela não consegue, ainda, desfazer o raciocínio, retornando do resultado ao ponto inicial (Palangana, 2015, p. 29).

Ainda, segundo a autora, características como conduta egocêntrica ou autocentrada, desequilíbrios entre os processos de assimilação e acomodação, raciocínio transdutivo ou intuitivo, pensamento artificialista, antropomorfismo, animismo e o realismo intelectual ou a predominância do modelo interiorizado fazem parte desse estágio de desenvolvimento.

Interessa-nos aqui, em especial, a relação entre a linguagem, o jogo simbólico e o ensino e aprendizagem LA, uma vez que a maioria dos cursos de Letras não prepara os alunos para atuar com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos e que o contexto público brasileiro não dispõe de documentos orientadores oficiais dessa prática, conhecer as características desse público torna-se primordial.

Em seguida exploramos o Princípio da Aprendizagem Criativa e pontuamos o lugar da imaginação e da interação no processo de ensino e aprendizagem com crianças da Educação Infantil.

2.1.6.2 Princípio da Aprendizagem Criativa

Frente ao desafio do sistema educacional em preparar alunos para atuar em uma sociedade em constante transformações e que apresenta demandas de trabalho,

peçoais e sociais cada vez mais imprevisíveis, constata-se que uma educação pautada na transmissão de conteúdos não cabe nesse cenário, logo, mudanças são cada vez mais necessárias, como assinala Resnick (2020, p. 4) “[...] para que as crianças consigam prosperar nesse cenário de constantes mudanças, a capacidade de pensar e agir de maneira criativa é mais importante do que nunca”.

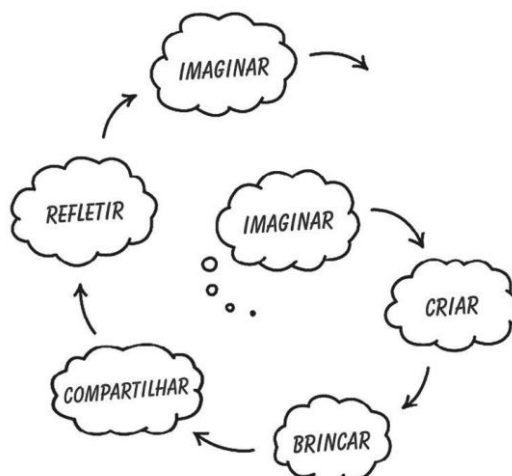
A Aprendizagem Criativa é vista como uma necessidade no desenvolvimento de pensadores criativos que atuarão no mundo de maneira inventiva, buscando possibilidades, sem medo de fazer experimentações, que pensem de modo a não se limitar ao que veem, flexíveis, que se adaptem, prontos para um contexto de incertezas (Resnick, 2020). O autor destaca o papel do Jardim de Infância, em contexto brasileiro compreendido como a etapa da Educação Infantil, para a aprendizagem criativa e vale-se do exemplo deixado por Friedrich Froebel que abriu o primeiro jardim da infância na Alemanha, em 1837, argumentando acerca do papel da interação, da necessidade de elementos concretos e da reconstrução do mundo real, como essenciais para a aprendizagem das crianças dessa faixa etária

Froebel queria que elas compreendessem melhor o mundo ao seu redor, e percebeu que uma das melhores maneiras de fazer isso era permitindo que elas criassem modelos do mundo, a fim de “recriar” o mundo através dos próprios olhos e com as próprias mãos (Resnick, 2020, p. 8).

Resnick (2020) ainda destaca a relação entre recriação, recreação, ludicidade e imaginação e como esse modelo de educação influenciou nomes como Maria Montessori, que acrescentou os estímulos dos sentidos às ideias de arte, *design*, ciência e engenharia propostos por Froebel. O autor reconhece tais conceitos e modos de agir como essenciais à aprendizagem e se posiciona contrário ao movimento de encarar o Jardim de Infância, em contexto brasileiro compreendido como a etapa da Educação Infantil, como preparatório para a alfabetização, uma vez que deve ser terreno para vivências, para valorização e estímulo à criatividade

Resumidamente, o jardim de infância está se igualando ao restante da escola. Nesse livro, defendo exatamente o oposto: acredito que o restante da escola (na realidade, o restante da vida) deva se tornar mais parecido com o jardim de infância (Resnick, 2020, p. 10).

Em seu livro *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*, Resnick apresenta os aspectos do processo criativo, ilustrado na Figura 11.

Figura 11: Espiral da Aprendizagem Criativa

Fonte: Resnick (2020, p. 10)

Nota-se que a imaginação, a criação, a brincadeira, a interação e a reflexão alimentam o processo criativo que dá início a outro, mais abrangente e integrador. Consta-se a presença da criação mediada por contribuições e como a habilidade de explicar (compartilhar) e refletir sobre a criação desencadeiam um novo processo, como exemplificado no Quadro 6.

Quadro 6: Os aspectos do processo criativo

Etapas	Exemplos
Imaginar	Em nosso exemplo, as crianças começam a imaginar um castelo de fantasia e a família que vive nele.
Criar	Imaginar não é suficiente. As crianças transformam as ideias em ações, criando um castelo, uma torre ou uma história.
Brincar	As crianças estão sempre interagindo e fazendo experiências com suas criações, tentando construir uma torre mais alta ou trazendo novas possibilidades para a história.
Compartilhar	Um grupo de crianças colabora na construção do castelo, outro grupo ajuda na criação da história e os dois grupos compartilham ideias entre si. Cada novo acréscimo ao castelo inspira uma nova história e vice-versa.
Refletir	Quando a torre cai, a professora se aproxima e incentiva as crianças a refletirem sobre porque ela caiu. Como elas poderiam criar uma torre mais estável? A professora mostra imagens de edifícios, e as crianças percebem que a parte inferior deles é mais ampla do que os topos. Elas decidem reconstruir a torre com uma base maior do que a anterior.
Imaginar	Com base nas experiências que passam pela espiral, as crianças imaginam novas ideias e novas orientações. E se criarmos uma aldeia em volta do castelo? E se criarmos um teatro de fantoches sobre a vida na aldeia?

Fonte: Resnick (2020, p. 12)

Entendendo que a aprendizagem se estabelece dentro da dinâmica de um processo criativo, em que imaginação, produção, brincadeira (conceito ampliado no Princípio da Ludicidade), trocas e reflexão são elementos constituintes, evidencia-se o lugar das relações com indivíduos outros que, em uma dinâmica dialógica, oportunizam e provocam a construção de sentidos e do próprio conhecimento.

Ainda no que se refere aos princípios-alicerce, no item 2.1.6.3, apresentamos o Princípio das Relações e Interações e o seu papel nas aulas de inglês com crianças.

2.1.6.3 Princípio das Relações e Interações

A Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1896-1934) destaca as relações sociais e as interações para o desenvolvimento humano e define o pensamento como sendo uma função cerebral em que a linguagem se configura como o meio pelo qual os saberes culturais e conhecimentos são compartilhados e criados. Vygotsky advoga em favor do papel da mediação nas interações, analisa como se dá o processo de internalização e qual a função da escola na transmissão de conhecimentos (Piovesan *et al.*, 2018).

O pesquisador russo define linguagem como instrumento de comunicação e de síntese dos conhecimentos, e que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - memória, atenção, imaginação, planejamento, ação intencional, representação simbólica, pensamento abstrato, capacidade de solucionar problemas, formação de conceitos e a própria linguagem - se materializam em um contexto sócio-histórico-cultural e ideológico, evidenciando que o desenvolvimento não se dá de maneira inata e sim por meio das relações e interações com o outro e com o meio (Oliveira, 1997).

Reis (2018) argumenta que as interações são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial no que diz respeito às crianças, e destaca que

Na criança, diferentemente das Funções Psicológicas Elementares, as Funções Psicológicas Superiores não são inatas. Elas são mais complexas e abrangentes, possuem natureza social e somente se constituem por meio das relações travadas no ambiente histórico e cultural do sujeito em desenvolvimento. São, portanto, construídas durante toda a história social do homem em constante interação com o mundo (Reis, 2018, p. 38).

A autora ainda discorre sobre o papel que a mediação tem nesse desenvolvimento: “o ser humano, relacionando-se com o mundo, vai construindo seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações” (Reis, 2018, p. 39) e advoga em favor do potencial mediador da linguagem, uma vez que “A linguagem não expressa o pensamento, mas faz com que ele se realize, ou seja, o pensamento se faz através dela” (Reis, 2018, p. 43).

Seguindo nessa perspectiva da linguagem enquanto mediação, Vygotsky apresenta os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (aquela em que há autonomia total na realização das atividades), Zona de Desenvolvimento Proximal (em que as relações e a mediação oportunizam a construção de novos saberes) e Zona de Desenvolvimento Potencial (lugar em que se almeja estar, relaciona-se à meta de aprendizagem) reforçando nesses conceitos a necessidade de se conhecer o contexto, as especificidades do aluno, os saberes tidos, o estágio de desenvolvimento. O autor aborda a intervenção intencional, relacionada à ideia de *Scaffolding*, denotando que o ser humano está em constante desenvolvimento.

Para o produto apresentado, o princípio descrito configura-se como fundamento que assinala para a configuração de relações e interações que promovam a aprendizagem das crianças, crianças, essas, sujeitos de conhecimento e de cultura.

Em seguida, dissertamos sobre o Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela literatura e destacamos os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças.

2.1.6.4 Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela literatura

Para que a aprendizagem aconteça, mais do que o estabelecimento de um desafio possível, é necessário que seja significativa, não distante das práticas em que a criança se encontra envolvida, pertencendo assim ao seu universo de vivências (Tonelli, 2005). Como exposto nos itens 2.1.4.1, 2.1.4.2 e 2.1.4.3, a aprendizagem fundamenta-se em interações e vivências e não descontextualizada da realidade na qual o sujeito está inserido. Ao relacionarmos esses fatos ao ensino e aprendizagem de LA, no nosso caso mais específico, ao ensino de inglês com crianças da educação infantil, observamos que o universo das Histórias Infantis, logo, o universo da

literatura, permeia as suas vivências e configura-se como um instrumento eficaz, uma vez que considera a língua em contextos reais de uso (Magiolo, 2021; Tonelli, 2005).

Wright (1995, p. 6), considera a relevância da presença das histórias infantis nas aulas de LA com crianças, uma vez que discutem temas que dialogam com as situações reais em que as crianças estão inseridas e apresentam uma rica experiência com a língua, sendo assim, representativas. Para Ellis e Brewster (2014) o uso da literatura nas aulas com crianças configura-se como um instrumento para estimular a imaginação e, conforme discutido por Tonelli (2005, p. 41), ancorada em Candido (1972) e Vygotsky (2010), responde à necessidade de fantasia do ser humano.

Magiolo (2021, p. 102 - 103) pontua que, ao lançarmos mão da literatura nas aulas de LA com crianças, devemos nos valer de todas as semioses que compõem as obras, evitando “traduções rasas” e, ao abordarmos uma literatura emancipatória, aquela pautada na figura da criança enquanto protagonista e livre da dominação de autoridades, conferindo a ela, autonomia e liberdade de pensamento, visamos, por meio do desenvolvimento cognitivo dos alunos, “os princípios de consciência e agência”.

Ainda, no que diz respeito ao potencial do uso da literatura para as aulas com crianças, Calderon-Berumen e O’Donald (2019) argumentam em favor de um currículo do orgulho, segundo o qual, por meio da literatura as crianças se veem representadas, tendo a oportunidade de refletir sobre as suas realidades e atuar de maneira protagonista, exercitando as suas agências. Segundo as autoras

Currículo do orgulho é a base para a agência e praxis de um indivíduo. Nossa visão de currículo do orgulho é uma que emerge a multiplicidade e interseccionalidade das experiências vividas de tal maneira que incita uma compreensão de si mesmo. Essa nova compreensão é contrária à retórica hegemônica reducionista que objetiva simplificar e categorizar o lugar das pessoas no mundo. Dentro desses espaços alternativos para expressão, exame, premissas e estereótipos podem ser desafiados e (Re)(de)construídos dando lugar a novas perspectivas, abordagens e alternativas (Calderon-Berumen; O’Donald, 2019, p. 126, tradução nossa).¹⁶

¹⁶ *curriculum of orgullo is foundational to a person’s agency and praxis. Our vision of curriculum of orgullo is one that merges the multiplicity and intersectionality of the lived experiences in such a way that incites an understanding of the self. This new understanding fights reductionist hegemonic rhetoric that aim to simplify and categorize a person’s place in the world. Within these alternative spaces for expression and examination, assumptions and stereotypes can be challenged and (re)(de)constructed making new perspectives, approaches, and alternatives (Calderon-Berumen; O’Donald, 2019, p. 126).*

Desta forma, consideramos a relevância desse princípio ao se pensar os currículos locais de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos, uma vez que dialoga com a nossa visão de criança, agente protagonista e produtor de conhecimento, e de educação, como sendo crítica e reflexiva.

Na próxima seção, elucidamos o Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos, discutindo termos como letramentos e repertórios linguísticos.

2.1.6.5 Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos

Os conceitos de Letramentos/Multiletramentos são elementos a se considerar no ensino de línguas com crianças, uma vez que reconhecem as múltiplas linguagens e semioses que circulam nas diversas esferas sociais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem que letramentos

[...] são artefatos conceituais por meio dos quais nossas capacidades de pensar e agir se estendem muito além de nossos cérebros. São, portanto, a inteligência acumulada, coletiva, distribuída e essencialmente humana; são produtos das comunidades e os elos que as conectam; são extensões sociais sempre presentes e sempre necessárias de nossas mentes pessoais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 329).

Os autores, ao estabelecerem essa relação entre o sujeito e a inteligência humana historicamente produzida que se evidencia por meio dos letramentos, conferem a ele um lugar de destaque nas práticas escolares.

A BNCC (Brasil, 2018), documento orientador das práticas pedagógicas, pontua que multiletramentos

[...] aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (Brasil, 2018, p. 242).

Nessa perspectiva, ao conceber a língua enquanto construção social, o processo de significação e construção de sentidos passa a ser histórico-sócio-culturalmente construído, o que nos leva a dizer que a significação é permeada pelas interações que temos com as produções e com outros sujeitos, com o meio e com as convenções culturais, configurando-se em um processo de representação (para si), comunicação (com os outros) e interpretação (o que entendo do outro) dinâmico e

fluido, que demanda negociação e que ocorre em diversos modos (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral) (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Agra (2017) aborda a relevância do trabalho com os multiletramentos, em especial o letramento crítico, na atuação com crianças

[...] não há como pensar em ensino da língua inglesa para o público infantil sem considerar os multiletramentos que permitem às crianças compreender o seu universo. Sendo assim, acredito que o ensino baseado em temas (e apoiado nos multiletramentos) é uma forma de introduzir essa nova língua de uma maneira significativa para a criança (Agra, 2017, p. 185).

A autora disserta sobre a necessidade de se reconhecer as práticas sociais desse grupo e abordá-las de maneira significativa na sala de aula visando expandir seus repertórios linguísticos, de maneira a promover a agência das crianças e o reconhecimento das identidades plurais que compõem esse cenário. Uma vez que, ao reconhecermos que as crianças interagem por meio da oralidade e de imagens e ao lançarmos mão de atividades que validem essas práticas, oportunizamos momentos de aprendizagem sustentados por práticas reais, como, por exemplo, a ida ao supermercado, interações por *WhatsApp*¹⁷ - muito presentes durante a pandemia - com familiares, amigos e professores, jogos com amigos.

Ao nos referirmos ao conceito de repertório linguístico, afiliamo-nos às ideias de Blommaert e Backus (2011), que designa todo o arcabouço linguístico, cultural e social de recursos, habilidades e competências comunicativas adquirido e incorporado pelo indivíduo ao longo de toda a vida, estando em constante evolução, e que é determinado pelo contexto sócio-histórico-cultural-político no qual se insere. Desta forma “os repertórios são o resultado de experiências de aprendizagem policêntricas; vimos também que envolvem uma série de trajetórias de aprendizagem, desde as mais formais até as mais informais”¹⁸(Blommaert; Backus, 2011, p. 16, tradução nossa).

¹⁷ Assinalamos aqui as mensagens por *WhatsApp* não por reconhecê-las como ideais para esse público, mas na intenção de validar as práticas decorrentes da pandemia, uma vez que o uso dessa ferramenta digital contribuiu para a manutenção das aulas de inglês nesse contexto em que as práticas sociais foram mais restritas e por compreender que ela faz parte do dia a dia de grande parte de nossos alunos.

¹⁸ *repertoires are the result of polycentric learning experiences; we have also seen that they involve a range of learning trajectories, from maximally formal to extremely informal (Blommaert; Backus, 2011, p. 16).*

Desta forma concebido, o repertório é um traço identitário e fruto de interações.

De acordo com os autores

Os repertórios são, portanto, biografias indexicais, e analisar repertórios equivale a analisar os itinerários sociais e culturais seguidos pelas pessoas, a forma como os manobraram e navegaram, e como se colocaram nas várias arenas sociais que habitaram ou visitaram nas suas vidas¹⁹ (Blommaert; Backus, 2011, p. 26, tradução nossa).

Sendo assim entendido, os repertórios estão relacionados aos modos de se posicionar e de agir nas diversas configurações sociais, representadas pelas diversas práticas sociais, logo, como consideram Blommaert e Backus (2011), repertório é

[...] um complexo de traços de poder: uma coleção de recursos que o nosso sujeito teve de acumular e aprender para fazer sentido para os outros, isto é, para funcionar dentro das normas e expectativas que regem a vida social nos muitos nichos em que viveu e pelos quais passou. Os elementos do repertório são recursos que ele precisou de utilizar, práticas que teve de realizar, para ser "normal" no mundo policêntrico e dinâmico em que viveu²⁰ (Blommaert; Backus, 2011, p. 28, tradução nossa).

Ao relacionarmos a construção de repertórios linguísticos nas aulas de inglês com alunos da educação infantil, visamos a inserção e a mobilidade dessas crianças nas diversas práticas sociais, que entendemos ser possível mesmo diante da ausência de documentos oficiais.

Nessa perspectiva, Malta (2019) atribui um certo de experimentalismo às aulas de inglês com crianças da educação infantil, uma vez que a ausência de orientações oficiais não se configura apenas como uma lacuna, mas como uma oportunidade a práticas variadas, e enfatiza que os multiletramentos, em especial o crítico e o visual, ocupam um espaço privilegiado

Especialmente pela ausência de formação de professores específica para esse cenário e de documentos regulamentadores para essa prática, podendo atribuir, dessa forma, um caráter experimental às aulas de inglês para crianças da Educação Infantil, entendemos que os letramentos críticos – sobretudo os multiletramentos e o letramento visual – têm sido um caminho usual para o estímulo à criticidade em tal conjuntura (Malta, 2019, p. 71-72).

¹⁹ *Repertoires are thus indexical biographies, and analyzing repertoires amounts to analyzing the social and cultural itineraries followed by people, how they manoeuvred and navigated them, and how they placed themselves into the various social arenas they inhabited or visited in their lives. (Blommaert; Backus, 2011, p. 26).*

²⁰ *a complex of traces of power: a collection of resources our subject had to accumulate and learn in order to make sense to others, that is, in order to operate within the norms and expectations that govern social life in the many niches in which he dwelled and through which he passed. The elements of the repertoire are resources he needed to deploy, practices he had to perform, in order to be 'normal' in the polycentric and dynamic world in which he lived (Blommaert; Backus, 2011, p. 28).*

Diante do exposto, é essencial, nas aulas de inglês com crianças, conhecer e valorizar as práticas de letramentos nas quais os alunos estão inseridos e oportunizar as diversas práticas sociais no contexto escolar e momentos de construção e reconstrução colaborativa de sentidos.

Seguimos ao Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas como oportunidade de mobilizar a abertura ao novo, a curiosidade, a empatia e o respeito.

2.1.6.6 Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas

Tonelli e Cordeiro (2014), ao discutirem o ensino de línguas, propõem um ensino que sensibilize os alunos e promova uma reflexão quanto à existência de outras línguas e culturas, para tanto retomam o objetivo do ensino de línguas descrito no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECR), editado pelo Conselho da Europa, em 2000, que afirma que

[...] o objetivo de ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais de simplesmente se adquirir 'o domínio' de uma, duas, ou mesmo três línguas, cada uma isoladamente, tendo como modelo-alvo o 'locutor nativo ideal'. O objetivo é desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas possam encontrar seu lugar (Conseil de L'Europe, 2000, p. 11 *apud* Tonelli; Cordeiro, 2014, p. 52).

Observa-se um redirecionamento do objetivo, que não mais prima pela reprodução de um modelo ideal, mas sim pelo desenvolvimento de capacidades linguísticas, sendo as capacidades metalinguísticas as responsáveis por construir relações entre a língua materna e as adicionais. No artigo, as autoras retomam a premissa do material didático EOLE (*Education et ouverture aux langues à l'école*)

[...] do ponto de vista linguístico, o material didático EOLE visa particularmente: o desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem e as línguas de uma perspectiva comparativa entre línguas fundada no conceito de alteridade linguística, que permite um melhor conhecimento de uma língua a partir de outras; a descoberta do funcionamento de línguas diversas através do desenvolvimento das capacidades de discriminação auditiva, visual, de comparação morfossintática e lexical etc (Cordeiro, 2013, p. 16-17 *apud* Tonelli; Cordeiro, 2014, p. 53).

Hawkins (1999), levando em consideração às possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas, propõe a abertura às línguas e a consciência da linguagem como qualidades inerentes ao currículo ideal de línguas e pondera que esse processo

deve se iniciar na escola primária, por nós entendida como educação infantil, e continuar ao longo da vida escolar

Assim, imagino o currículo ideal de línguas como um carvalho forte. Teria raízes bem nutridas na escola primária (domínio confiante da língua materna, educação do ouvido, abertura às línguas, consciência crescente da linguagem), um tronco robusto no nível secundário na aprendizagem de como aprender uma língua, e uma consciência progressiva do que significa ver a linguagem como o instrumento de tudo através do qual vamos para além dos animais²¹ (Hawkins, 1999, p. 140, tradução nossa).

Acreditamos que esse princípio tenha muito a contribuir com o ensino de LA com a educação infantil, pois descentraliza e extrapola essa ideia de modelo de falante ideal a ser seguido e prioriza uma relação de colaboração entre a língua de nascimento e a adicional, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e transforma a sala de aula em um espaço de colaboração, apreciação e respeito a outras línguas e culturas e uma oportunidade de conhecer mais sobre si e sobre a própria língua.

No item 2.1.6.7 discorreremos sobre o Princípio da Ludicidade, exemplificamos com alguns tipos de jogos e brincadeiras e elencamos suas contribuições para o ensino de LA com crianças.

2.1.6.7 Princípio da Ludicidade

No contexto da Educação Infantil pode-se dizer que a palavra ludicidade é unanimidade, sendo expressa por falas do senso comum como “as aulas de inglês com crianças devem ser lúdicas!”. No entanto, o termo ainda é pouco conhecido na sua definição mais completa e complexa. Luckesi (2014) define ludicidade como

[...] estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (Luckesi, 2014, p. 18).

O autor distingue atividades lúdicas (aquelas analisáveis em um determinado momento sociocultural e pertencentes a um coletivo) de ludicidade (uma experiência

²¹ *I picture the ideal language curriculum, then, as a strong oak tree. It would have well-nourished roots in the primary school (confident mastery of mother tongue, education of the ear, 'ouverture aux langues, growing awareness of language), a robust trunk at secondary level in the apprenticeship in learning how to learn a language, and progressive awareness of what it means to see language as the instrument of everything by which we go beyond the animals (Hawkins, 1999, p. 140).*

interna e particular de cada sujeito) e afirma que um professor que não experiencie e vivencie esse estado tampouco poderá oportunizá-lo a seus alunos.

Massa (2015) complementa a ideia de Luckesi ao ponderar que as atividades lúdicas são mais perceptíveis do que a ludicidade, por seu caráter interno, e determina que uma atividade só será lúdica se despertar esse estado lúdico no aluno. A autora defende que, embora seja um estado interno, ela é fruto de vivências, interações e conexões. Tendo por base essa ponderação, a sala de aula de ensino de LA com crianças deve oportunizar um contexto lúdico em que a situação lúdica seja partilhada com intencionalidade.

Pensando na construção desse contexto lúdico, Cheep-Aranai, Reinders e Wasanasomsithi (2015) advogam em favor da inserção de jogos e brincadeiras no ensino de LA com crianças, uma vez que integram atividades físicas e mentais em um cenário de imaginação, fantasia e criatividade. A sala de aula passa a ser um espaço livre de fracasso, aberto à experimentação, e em que o uso da língua se dá de maneira contextualizada. Na Figura 12, ilustramos alguns tipos de jogos e discorremos sobre suas contribuições para o ensino de LA com crianças.

Figura 12: Tipos de jogos e suas contribuições para o ensino de LA com crianças



Fonte: A autora com base em Cheep-Aranai; Reinders; Wasanasomsithi (2015) e Whitebread *et al.* (2017)

Seguindo a mesma linha, e em favor da inserção de jogos e brincadeiras no ensino de LA, Silver (1999) apresenta os benefícios dessa prática, como: criar laços de amizade; socialização; superação das diferenças linguísticas; sentimento de pertencimento e independência, e o de oportunizar a crianças tímidas e inseguras diante da LA o estabelecimento da confiança.

Vygotsky (2007) atrela o brincar às situações imaginárias e às regras e comportamentos que, mobilizadas pela motivação, são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, de forma que a criança transfere para a brincadeira as normas da realidade por meio da percepção. Segundo o autor

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 2007, p. 118).

Logo, por meio do brincar a criança aprende a controlar seus impulsos, aceita as regras de conduta e convívio social e passa a agir de maneira efetiva sobre a realidade, de modo a mostrar consciência de que determinados papéis pressupõem determinados comportamentos e regras de conduta, como ao brincar de mamãe e filhinha com sua boneca, assumindo os padrões de comportamento de uma mãe.

Diante do exposto, constatamos que tal princípio, favorece o ensino e a aprendizagem de LA e colabora com a criação de um ambiente inclusivo, acolhedor e receptivo às diferenças.

Em seguida, mobilizamos o Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais, definimos os seus pilares, o conceito de *performance* e exemplificamos com objetivos em sala de aula.

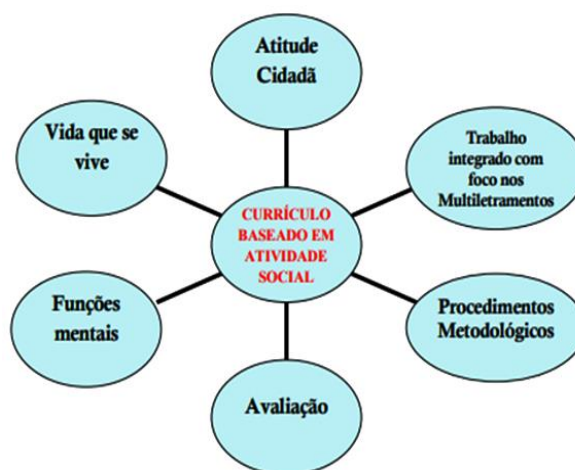
2.1.6.8 Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais

Vygotsky, Luria e Leontiev (1934) defendem a tese de que o indivíduo se desenvolve por meio de atividades sócio-histórico-culturais, sendo assim, a construção da própria identidade se dá permeada por relações sociais, e para agir de maneira eficaz dentro dessas práticas sociais o indivíduo desenvolve e internaliza as funções psicológicas superiores, capacidades de linguagem que serão responsáveis

para sua participação nessas práticas. Diante do exposto, entendemos que as atividades escolares devem estar permeadas de atividades sociais que se configurem e se articulem dentro dessas variadas práticas sociais.

Malta (2015, p. 73) apresenta, em sua dissertação de mestrado, um esquema contendo os Pilares de um Currículo baseado em Atividades Sociais, como descrito na Figura 13.

Figura 13: Pilares de um currículo baseado em Atividades Sociais



Fonte: Malta (2015, p. 73)

Nessa concepção, a vida cotidiana, por meio de procedimentos metodológicos, passa a ser orientadora de ações que visam uma atitude cidadã, organizada em um trabalho integrado e com foco nos multiletramentos (ou seja, nas diversas semioses por meio das quais produzimos significado no mundo) para o desenvolvimento das funções mentais. A avaliação é balizada por critérios que evidenciam a inserção e efetiva participação do sujeito nessas práticas sociais.

Santos (2021) pontua que, por meio das atividades sociais, oportuniza-se

[...] a integração de saberes e conhecimentos globais, e aqueles presentes na comunidade do aprendiz (situado em um contexto sócio-histórico-cultural específico), a fim de superar os limites impostos em práticas de ensino pré-estabelecidas, minimizando a distância entre o que o aluno aprende dentro de sala de aula e o que ele vive e experimenta fora dela, tornando possível a transformação da realidade em que existe, a partir de uma necessidade encontrada (Santos, 2021, p. 24).

Com base no exposto, espera-se que esse princípio nos ajude a pensar um currículo em que as atividades sugeridas tenham por objetivo o desenvolvimento de

capacidades de linguagem que possibilite ao aluno a sua inserção efetiva nas diversas práticas sociais, como cita Liberali (2009)

[...] torna-se fundamental refletir sobre modos de estruturar a atividade de ensino-aprendizagem, para que o foco não recaia apenas no desenvolvimento das capacidades como objetos isolados da vida, como itens a ser armazenados na mente do aprendiz, mas torne-se de fato um meio de realizar as intenções e os desejos dos sujeitos envolvidos na Atividade Social (Liberali, 2009, p. 29).

A autora, inspirada pelas descobertas advindas da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Engeström, 1999; Leontiev, 1977; Vygotsky, 2001) esquematiza um quadro em que especifica os componentes da atividade e suas funções. No Quadro 7, apresentamos essa estrutura.

Quadro 7: Componentes da Atividade

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de um fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (Newman; Holzman, 2022).

Fonte: Liberali (2009, p. 12)

Um currículo pensado à luz das atividades sociais tem por premissa que o aprendizado não se restrinja às barreiras da sala de aula e encontre significados nas práticas reais vivenciadas pelos alunos, como expõe Santos (2021)

Para professores acompanharem o desenvolvimento geracional, é recomendável que o currículo extrapole as fronteiras da sala de aula, onde os alunos consigam utilizar a linguagem, e conseqüentemente agir por meio dela de maneira efetiva e significativa, “dialogando continuamente com a vida e o cotidiano” (MORAN, 2008 *apud* ROJO, 2017). Isso pode ser contemplado por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009), onde o processo de ensino

e aprendizagem enfatiza a performance de um grupo de ações para alcançar um objetivo específico, indo ao encontro de necessidades reais apresentadas pelos alunos. Este processo é alinhado a elementos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (ENGESTRÖM, 2002), onde o resultado consiste em uma ação concreta no mundo em que se vive (Santos, 2021, p. 22).

Com base nesses pressupostos, Santos (2020) elaborou uma proposta, por meio de uma unidade didática, que inclui técnicas e jogos teatrais baseados na perspectiva de ensino de inglês com Atividade Social (Liberali, 2009) e argumenta que “Estas são uma sequência de atividades que se baseiam em ações que devem ser mobilizadas por um grupo que pretende alcançar um determinado objetivo” (Santos, 2020, p. 14). Desta forma o autor, ao trabalhar com o conceito de *performance*²² teatral, organizou a turma em equipes, definindo os sujeitos como atores, diretor, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, produtor, audiência, recepção e autorização de entrada no espetáculo, “designer” gráfico, professor de língua inglesa e professora de arte, de acordo com funções específicas e a cada equipe definiu os objetivos, por exemplo: ao ator compete atuar conforme personagem da peça teatral “Sonho de uma Noite de Verão; ao figurinista cabe desenvolver os figurinos usados pelos atores na peça teatral “Sonho de uma Noite de Verão”. Outro elemento interessante desta proposta foi o estabelecimento de datas para o cumprimento das tarefas e as reuniões para alinhamento, o que confere um status de trabalho participativo, crítico e reflexivo.

Ao lançarmos mão de tal princípio objetivamos reconhecer e acolher as práticas sociais vivenciadas pelos alunos assim como que o conhecimento estabelecido na sala de aula reverbere em suas ações cotidianas.

Na seção seguinte, consideramos o Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura e pontuamos como é possível fazer da sala de aula de inglês com crianças um espaço acolhedor, multicultural e multilíngue.

²² *Performance*, segundo Santos (2020), refere-se à possibilidade de se construir com os alunos modos de agir, mobilizando os repertórios linguísticos, em situações reais de uso da língua e que também passa pelo trabalho colaborativo de construção do espaço onde essa prática ocorre e na própria atuação nele.

2.1.6.9 Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura

Outro aspecto importante a se considerar no ensino de LA é o caráter social da língua(gem). Ao se conceber a língua em seu contexto cultural e histórico e como expressão da identidade coletiva e individual, observa-se que essa se manifesta por meio de interações. Coelho e Mesquita (2013) apontam que a língua

[...] se configura como produto cultural e histórico, e é utilizada para representar, de forma oral ou escrita, nossos pensamentos, sentimentos, sensações, emoções, percepções. Ela é, portanto, fundamental para compreendermos a identidade de um povo num determinado contexto social. A língua, assim como a identidade e a cultura, também sofre transformações, por inserir-se na teia das relações sociais. Frente às mudanças que atingem vertiginosamente a sociedade em todos os setores, ela não poderia isentar-se desse movimento (Coelho; Mesquita, 2013, p. 31).

As autoras dissertam acerca da estreita relação entre esses conceitos, haja vista que “língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação” (Coelho; Mesquita, 2013, p. 25). Observa-se uma relação de interdependência que é estabelecida entre língua, identidade e cultura tendo por base a maneira como nos constituímos social e historicamente.

Chauí (2000, p. 173) define a linguagem (que compreende língua, fala e palavra) como “a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes”. Nessa perspectiva, a linguagem manifesta-se nas interações com os outros e com o meio, sendo constitutiva do ser humano por meio da qual a realidade é organizada e interpretada e assinala que as línguas “são convencionais, isto é, surgem de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas determinadas, ou, em outros termos, são fatos culturais” (Chauí, 2000, p. 176).

No tocante ao conceito de cultura, Chauí (2000, p. 376) pontua que “a Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.” e como uma “invenção da relação com o Outro” (Chauí, 2000, p. 376).

Diante do exposto, tanto a linguagem quanto a cultura originam-se de uma relação com o outro, assim como a configuração da nossa identidade. De acordo com

Silva (2012, p. 89) “A identidade é um significado - cultural e socialmente atribuído”.

O autor complementa

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2012, p. 96 - 97).

Observamos que o processo de construção da identidade não é linear e fixo, mas complexo e instável e que se configura por meio da aproximação com o outro e sendo determinado pela língua e pela cultura.

Fisher *et al.* (2020) exploram os conceitos de identidade linguística e identidade multilíngue e propõem um modelo, com bases teóricas, para a prática de sala de aula que, extrapolando o conhecimento sócio-linguístico, discuta aspectos de identidade e identificação, com vistas a oportunizar a agência para alunos possam (re)negociar esses aspectos em relação à identidade multilíngue

Nosso modelo conceitual define a formação de identidade multilíngue em termos de envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem de línguas, usando a sala de aula como local para (re)negociação participativa da identidade. Aqui temos uma visão abrangente do multilinguismo, vendo todos os alunos envolvidos no ato de aprendizagem de línguas adicionais em contextos de sala de aula como multilíngues, independentemente do número de línguas adicionais ou dialetos em seus repertórios, embora possam não se identificar como tal. Além disso, defendemos que a pesquisa na área se beneficiaria ao adotar uma abordagem multi-teórica na conceptualização e investigação da identidade multilíngue (Fisher *et al.*, 2020, p. 449, tradução nossa)²³.

Ao proporem que a sala de aula de LA configure-se como espaço para o desenvolvimento de identidades multilíngues, os autores apontam com benefícios

- a) se os alunos adotam uma identidade como multilíngue é possível que invistam mais esforços na aprendizagem e manutenção de suas línguas
- b) com crescente mobilidade e maior diversidade nas comunidades e salas de aula uma mentalidade multilíngue pode levá-los a melhorar a

²³ *Our conceptual framework defines multilingual identity formation in terms of learners' active involvement in the language learning process, using the classroom as the site for participative identity (re)negotiation. Here we take an encompassing view of multilingualism, viewing all learners engaged in the act of additional language learning in classroom contexts as multilinguals, regardless of the number of additional languages or dialects in their repertoires, though they may not identify as such. In addition, we argue that research in the area would benefit from adopting a multi-theoretical approach in the conceptualisation and investigation of multilingual identity (Fisher et al., 2020, p. 449).*

coesão social dentro e fora da escola (Fisher *et al.*, 2020, p. 449, tradução nossa)²⁴.

O modelo sugerido por Fisher *et al.* (2020) possui 4 estágios, sendo eles, conhecimento sociolinguístico: consciência das identidades linguísticas; sala de aula como um lugar para participação e engajamento, que compreende reflexão e construção de conhecimento em relação à identidade multilíngue e reflexividade: engajamento intramental para o desenvolvimento da identidade multilíngue; possível mudança na atual posição de identidade multilíngue e mudança nas possibilidades futuras/investimento na aprendizagem de línguas, o que, segundo os autores, possibilita ao aluno, por meio de uma sala de aula de LA participativa, explorar qualquer que seja o seu repertório linguístico, podendo ter a oportunidade de examinar a sua identidade como utilizadores das suas línguas individuais e como isso pode servir para desenvolver uma identidade multilíngue abrangente.

Desta forma, ao atrelarmos os conceitos de língua, identidade e cultura ao ensino de LA na e com a infância, propomos uma educação que não se limite ao homogêneo e homogeneizante, mas que seja tolerante, respeitosa e que admire as diferenças, a ponto de aproximar-se delas e questioná-las, não no sentido de melhor ou pior, mas na problematização do próprio “eu”, sendo assim um componente que pode vir a contribuir com a formação de um pensamento crítico, reflexivo e que, pela comparação de diferentes línguas, identidades e culturas, nos torne mais receptivos e tolerantes.

No item 2.1.6.10 apresentamos o Princípio da Avaliação para a Aprendizagem e discutimos como esse novo olhar para a avaliação traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

2.1.6.10 Princípio da Avaliação para a Aprendizagem

A avaliação, ao ser considerada como um instrumento aliado ao processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir com a eficácia desse e com o

²⁴ a) *if learners adopt an identity as a multilingual they may be more likely to invest effort in the learning and maintenance of their languages* b) *with increasing mobility and greater diversity in communities and classrooms a multilingual mindset might lead to enhanced social cohesion in the school and beyond* (Fisher *et al.*, 2020, p. 449).

acompanhamento e desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, deve ser objetiva e possuir critérios bem definidos, tendo por base as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem pretendidos e estar presente ao longo de todo ano letivo (Bueno, 2020).

Para Malloy (2015) é fundamental conhecer as características das crianças, estar ciente de que demonstram maior fragilidade diante da frustração e tendem a performar melhor diante de situações que não envolvem estresse ou os deixem ansiosas, o que está conectado ao seu estágio de desenvolvimento psicológico. Segundo a autora

Jovens aprendizes alunos têm necessidades muito diferentes das dos adultos – eles são muito menos tolerantes a testes formais e ao estresse e têm um desempenho muito melhor quando estão se divertindo. Ao avaliar crianças, é importante levar em consideração as diferenças que fazem as crianças especiais, para evitar avaliar algo diferente da aprendizagem da língua (Malloy, 2015, p. 20, tradução nossa).²⁵

Em seu artigo, Malloy (2015) discute o que ela define com sete considerações essenciais ao se avaliar jovens aprendizes, pontuando que crianças reagem diferentemente de adultos à situações de estresse, crianças possuem um conceito diferente de tempo e sequência, crianças têm a necessidade de impressionar (ao adulto e a seus pares), crianças precisam saber o porquê de estar fazendo algo, crianças ainda estão em processo de aquisição da língua materna, crianças podem compreender mais do que são capazes de produzir, crianças distraem-se facilmente.

Esses conhecimentos são capazes de nortear avaliações bem planejadas, que enfocam a aprendizagem dos alunos, orientam e redirecionam o ensino e que, uma vez que o(a) professor(a) está ciente dessas características de seus alunos, sejam elaboradas para avaliar os conhecimentos dos alunos e diagnosticar suas fragilidades.

Diante da responsabilidade de se avaliar crianças, Balbino e Tonelli (2022) apresentam os princípios da avaliação de línguas, a saber: Praticidade, Confiabilidade, Validade, Autenticidade e Efeito Retroativo, que contribuem para a

²⁵ *Young learners have very different needs to adult learners – they are much less tolerant to formal tests and stress, and perform much better when they are having fun. When assessing young learners, it is important that we take the differences which make children special into account, to avoid assessing something other than their language learning (Malloy, 2015, p. 20).*

diminuição dos “traços de subjetividade”, aqui compreendidos como a falta de critérios bem definidos e claros durante os processos de elaboração e correção de avaliações, citados por Bueno (2020), e ainda assinalam o papel de destaque da autoavaliação no ensino de LA com crianças.

Com base nesses aportes, o objetivo desse produto é o de que professores reflitam sobre essa importante temática e proporcionem práticas de avaliação que sejam eficientes e que levem em conta as características e especificidades do contexto e do público. Bem como abra espaços e oportunidades para que o próprio aluno analise e avalie sua *performance* ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para que, desta forma, assuma uma postura crítica e mais autônoma.

Na sequência, analisamos o Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua e como práticas comunicativas significativas são capazes de inserir os alunos, de modo agentivo, em situações discursivas reais.

2.1.6.11 Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua

Marcuschi (2010, p. 19) reitera a ideia de que as ações comunicativas de uma sociedade são estabelecidas por meio dos gêneros textuais e que estes, por sua vez, são determinados pelo contexto sócio-histórico e cultural no qual são produzidos, constituindo-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. O autor menciona que a quantidade de gêneros textuais disponíveis em uma sociedade depende de suas características, logo, como o surgimento da escrita e das novas atividades comunicativas mediadas pela tecnologia, a quantidade de gêneros disponíveis aumentou, uma vez que surgiram novas formas discursivas.

Cristovão (2015) assinala que

A ação de linguagem integraria os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático que o agente-produtor de um texto mobiliza. A primeira dessas mobilizações é a escolha de um gênero que o agente considere adequado e eficaz para a situação que está vivendo. Para essa escolha, ele recorre ao conjunto de gêneros disponíveis ao seu redor e decide por aquele que se apresente como mais pertinente (Cristovão, 2015, p. 34).

Nessa perspectiva, o ensino pautado em gêneros textuais oportuniza ao aluno capacidades de ação e intervenção diante das interações comunicativas com a

sociedade na qual está inserido, uma vez que “é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2010, p. 23).

Como estabelece Cristovão (2015), ao ponderar que

Ao assumirmos a concepção da natureza social da linguagem e, portanto, sua relação com as condições de comunicação, ressaltamos a relevância da teoria bakhtiniana e da noção de gênero para o ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras). Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, consideramos que o ensino de leitura organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros deve ser levado em todas as suas consequências (Cristovão, 2015, p. 49).

Marcuschi (2008) defende que as relações comunicativas ocorrem em um contexto pré-estabelecido e determinado, sendo por meio da interação com o outro que os usos reais da língua são oportunizados. Partindo dessa premissa, o ensino pautado em gêneros atribui às aulas de LA um uso real e contextualizado da língua, tendo em vista que essa não se trata de uma estrutura estática, mas sim de um produto das interações.

Nessa concepção, é fundamental que o professor conheça as práticas comunicativas dos alunos e trabalhe com gêneros que lhes sejam significativos, familiares e representativos, uma vez que "o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos" (Bronckart, 1999, p. 78 *apud* Cristovão, 2015, p. 33).

Na próxima seção, dissertamos sobre o Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais e o lugar de destaque que ocupam no século XXI.

2.1.6.12 Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

O século XXI demanda o desenvolvimento de competências e habilidades que estão relacionadas ao posicionamento do “eu” perante situações que demandam estratégias e conhecimentos que extrapolam os conteúdos. Sendo assim, a Educação Infantil é um importante palco para a discussão e implementação de práticas que viabilizem o desenvolvimento integral da criança, bem como o de suas competências socioemocionais. Nesse sentido, Abed (2014) pontua que

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiamos, teorizamos... Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso (Abed, 2014, p. 8).

Consideramos esse um princípio caro à nossa proposta, uma vez que integra nossa visão de currículo, de educação integral e sensível ao outro e a nossa compreensão de que é por meio das relações que a aprendizagem se efetiva, logo, zelar pela qualidade dessas relações é assim dito, zelar pelo processo de ensino e aprendizagem em si.

Inspiradas por publicações como *21st century learning for early childhood framework* (Scott, 2017), que discute as competências e as habilidades necessárias para a aprendizagem no Século XXI e tendo por base o quadro para a aprendizagem (Figura 14), ocupamo-nos por articulá-las à Educação Infantil e buscamos discuti-las no ensino de LA com crianças.

Figura 14: Quadro da P21 - Parceria para a aprendizagem no século XXI - para a aprendizagem no século XXI



Fonte: Battelle for kids (2019, p. 2). Tradução própria.

Na referida figura podemos observar a articulação entre os conteúdos escolares, como avaliações, currículo e instrução, desenvolvimento profissional e ambientes de aprendizagem, e a relação entre esses e o desenvolvimento integral da criança, expresso por meio das competências para vida e carreira, competências para

a aprendizagem e inovação (pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade) e competências em informação, mídias e tecnologia, não deixando de se atentar a temas pertinentes ao século XXI, tal qual meio ambiente.

O produto desenvolvido prima por desenvolver com as crianças tais habilidades, compreendendo que elas têm capacidades cognitivas e habilidades sociais para entender e exercer a sua cidadania, conscientes de seu papel para a criação e manutenção de um mundo mais sustentável e tolerante.

Partindo do pressuposto de que é da infância que advém os conhecimentos que serão necessários para a formação da identidade, bem como modos de demonstrar atitudes diante dos outros, consideramos abordar esses conceitos com as crianças da educação infantil, uma vez que nesse período da vida acadêmica e pessoal encontram-se mais dispostas a aceitar o novo, demonstrando uma atitude positiva.

A publicação *The Cambridge Life Competencies Framework - Young Learners Introductory Guide for Teachers and Educational Managers* (Cambridge, 2020), apresenta as competências socioemocionais e possibilidades de como desenvolvê-las com a Educação Infantil, como descritas na Figura 15.

Figura 15: Competências socioemocionais e possibilidades de como desenvolvê-las com a Educação Infantil

PENSAMENTO CRIATIVO	Aprendizes participam ativamente em atividades que envolvem a criatividade, elaboram novas idéias e lança mão delas para resolver problemas simples.
PENSAMENTO CRÍTICO	Aprendizes identificam padrões e relacionamentos, avaliam ideias e usam essas competências e habilidades para resolver problemas.
APRENDER A APRENDER	Aprendizes desenvolvem habilidades práticas para apoiar e controlar sua aprendizagem e refletem sobre seu próprio progresso.
COMUNICAÇÃO	Aprendizes escolhem a linguagem mais apropriada ao uso em diferentes situações, gerenciam conversas efetivamente e expressam-se claramente e de maneira confiante.
COLABORAÇÃO	Aprendizes trabalham bem juntos por meio de ativamente fazer parte das atividades em grupo, ouvem os outros, compartilham tarefas e encontram soluções para os problemas.
RESPONSABILIDADES SOCIAIS	Aprendizes reconhecem e descrevem diferentes papéis e responsabilidades em uma variedade de grupos sociais e compreendem questões culturais e globais.
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	Aprendizes descrevem e gerenciam emoções e estabelecem relacionamentos positivos com os outros.

Fonte: Cambridge (2020). Tradução própria.

As competências arroladas no documento (Pensamento Criativo, Pensamento Crítico, Aprender a Aprender, Comunicação, Colaboração, Responsabilidades Sociais e Desenvolvimento Emocional) posicionam a criança em um papel de protagonista do processo de ensino e aprendizagem em uma relação de colaboração com o outro, e essa colaboração está muito atrelada à ideia de resolução de problemas, que por sua vez, demanda criatividade, reflexão, comunicação, responsabilidade, trabalho em equipe e gerenciamento das emoções, características necessárias para acompanhar as constantes mudanças do século XXI.

No contexto de ensino de inglês com crianças, podemos observar que o desenvolvimento da competência socioemocional tem tido lugar nas reflexões e práticas docentes, como apresentado por Ogasawara (2020, p. 23) que aborda os conceitos de inteligência emocional, letramento emocional e letramento emocional para crianças e evidencia que “a escola seria a oportunidade para que estas crianças tivessem contato com ensinamentos referentes a IE, e assim, desenvolvam aptidões emocionais e sociais para vida”. A autora advoga sobre as vantagens desse ensino para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças, apontando-as como vantajosas em várias esferas da vida.

Esses referenciais estimulam uma prática pedagógica que expanda o ensino baseado apenas em conteúdos, ao reconhecerem a criança na totalidade de seu ser, oportunizando o desenvolvimento de suas esferas cognitiva, física, social, cultural, afetiva e emocional.

Em seguida, no eixo pedagógico, discutimos as potencialidades do produto para os responsáveis por elaborar e articular os currículos locais.

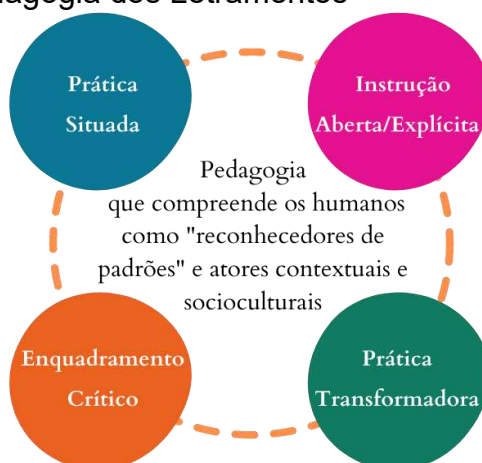
2.2 Eixo Pedagógico

O eixo pedagógico busca responder questões do tipo “Como?” e “Para quê?”, logo é a articulação entre os conceitos e a prática pedagógica, tendo por objetivo “evidenciar os modos de fazer, isto é, como a prática pedagógica é articulada entre o material (como fonte de conhecimento, expresso pelo eixo conceitual) e forma de interação dos sujeitos (Cordeiro; Altoé, 2021, p. 257).

Partindo dessa premissa, lançamos mão da Pedagogia dos Letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), doravante PL, para realizar a mediação entre os conceitos e a proposta de prática. Tendo definido o que entendemos por currículo e a relevância do papel autoral do(a) professor(a), bem com o de sua reflexão e realidades, propomos as etapas da PL como suporte das etapas de realização e mobilização que estarão presentes antes, durante e depois do processo de construção dos currículos locais.

A seguir, apresentamos a Figura 16, por meio da qual buscamos evidenciar os processos da PL e ilustrar a relação não hierárquica estabelecida entre eles e como esses processos ou etapas, favorecem a construção de sentidos.

Figura 16: Dinâmica da Pedagogia dos Letramentos



Fonte: A autora com base em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) e Cazden *et al.* (2021)

Ao propormos uma organização curricular pautada em princípios e descritores, nos aproximamos do conceito de parâmetros, defendido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 369), uma vez que “estabelecem dimensões específicas daquilo que se espera em termos de aprendizagem”, ao mesmo tempo que evidenciamos a agência do(a) professor(a) e o reconhecimento do contexto de atuação, das necessidades e interesses das crianças e da realidade escolar. Desta forma, é necessário, da parte do docente, uma compreensão, reflexão e posicionamento que adeque os princípios e os descritores ao perfil e às características do público e do contexto no qual o seu fazer está inserido.

Consideramos como prática situada a elaboração dos currículos locais para o ensino de inglês com crianças que aparece como uma necessidade no contexto pedagógico; a instrução aberta/explicita é a proposta dos princípios e dos descritores

como uma inspiração para que a construção dos currículos locais expandam os limites das propostas de um material didático específico; a etapa de enquadramento crítico é referente à filtragem do que vem a ser relevante para cada contexto de atuação, tendo em vista que as secretarias municipais de educação e os(as) docentes terão em mãos uma gama de possibilidades de princípios e descritores, e a prática transformadora é como se dará a efetivação desses princípios e descritores no chão da sala de aula. Cabe destacar que essas ações não são hierarquizadas e que podem acontecer em vários momentos ao longo do processo, uma vez que corroboramos a ideia de currículo enquanto ação-reflexão-transformação e o associamos à roda das cores como uma metáfora a seu movimento, mostrando-se em constante adequação e adaptação, como descrito e sugerido na seção a seguir.

2.2.1 Como lançar mão do produto educacional para inspirar a elaboração dos Currículos Locais

Nessa seção, esquematizamos como materializar a proposta curricular elaborada por meio da roda das cores e tendo por base a paleta de coloração pessoal. O primeiro passo é imprimir o círculo cromático que representa os princípios, apresentado na Figura 6. Em seguida, passa-se à impressão dos descritores presentes no produto educacional desenvolvido intitulado *Documento-base: inspirando a construção de Currículos Locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública na perspectiva da Educação Linguística*. Na Figura 17, apresentamos uma amostra dos descritores.

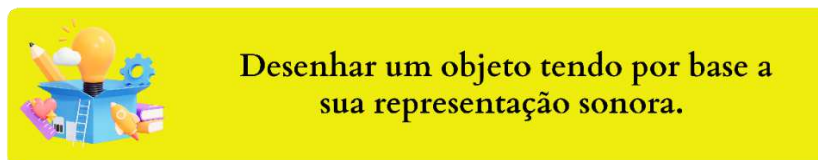
Figura 17: Amostra dos Descritores



Fonte: A autora

Após efetuar a impressão dos descritores referentes aos 12 princípios, cada descritor, assinalado por uma tonalidade da cor e por um ícone que designam o nível de complexidade da proposta, deve ser recortado de maneira individualizada, como expresso na Figura 18.

Figura 18: O descritor



Fonte: A autora

De posse dos descritores recortados, eles devem ser agrupados do mais complexo (mais escuro) até o mais elementar (mais claro) e agrupados em cada um dos 12 princípios. A proposta curricular é então organizada afixando os descritores no círculo representado pela Figura 6 que tem por base os princípios, conforme expresso na Figura 19.

Figura 19: A proposta de organização curricular



Fonte: Acervo pessoal

De posse da proposta, que representa a totalidade de possibilidades expressas no produto educacional, a equipe responsável pela elaboração e efetivação dos Currículos Locais analisa quais descritores correspondem e atendem às particularidades de seu público e contexto e elabora a sua própria organização curricular. Nosso objetivo é que essa construção seja autoral, reflexiva, crítica e colaborativa – pontos centrais das praxiologias na acepção Vygotskyana e que encare

o corpo docente como parceiros e não como “executores”, concepção explorada a seguir.

2.2.2 O processo de elaboração do Currículo Local

Nesta seção, exemplificamos como a materialização da proposta é possível de acontecer em contextos de ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública. Suponhamos uma rede municipal que conte com 5 escolas Educação Infantil em que o ano vigente corresponde ao ano de inserção do componente curricular língua inglesa na rede. Os professores, contratados mediante concurso público, não compartilham de experiências anteriores com a faixa etária e encontram-se inseguros nesse novo cenário.

A elaboração dos Currículos Locais torna-se uma necessidade e a equipe da Secretaria de Educação, responsável pela homologação e efetivação dos currículos, ciente dessa nova situação, convida o corpo docente para participar dessa elaboração e o produto educacional, aqui apresentado, serve de inspiração para esse processo. De maneira colaborativa, todos os participantes analisam o documento e conhecem mais sobre as realidades das escolas, das crianças e do próprio município, bem como os anseios da educação para a população. Após algumas reuniões, escolhem quais princípios são mais representativos para aquele ano de inserção, sendo eles:

- Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem;
- Princípio da Aprendizagem Criativa;
- Princípio das Relações e Interações;
- Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos;
- Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas;
- Princípio da Ludicidade;
- Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua, e
- Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

A equipe considerou, nesse primeiro momento que o Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela literatura, o Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais, o Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura e o Princípio da Avaliação para a Aprendizagem demandam maior apropriação por parte do corpo docente, mas, por entenderem o caráter

reflexivo, dinâmico e flexível do currículo, não os desconsideram em elaborações futuras, apenas reconhecem que precisam de maior aprofundamento para que sua concretização seja efetiva.

Tendo por base ser o ano de inserção do componente curricular, a equipe opta por não colocar nessa primeira organização os descritores referentes ao nível *criar*, devido ao grau de complexidade, mas não descartam a possibilidade, a depender de cada turma. Diante das explicações e mediante as escolhas, essa primeira elaboração do Currículo Local ficou definida como mostra a Figura 20.

Figura 20: O Currículo Local



Fonte: A Autora

Neste contexto hipotético, que facilmente pode ser expandido para as mais diversas realidades municipais, constata-se como a parceria entre os representantes das instituições responsáveis pela homologação e efetivação dos Currículos Locais com os(as) professores(as) faz-se necessária e a relevância de se conhecer as individualidades das crianças atendidas e dos contextos diante desse fazer. A partir

dessas escolhas, as atividades que fazem parte do currículo e do material a ser elaborado, devem contemplar esses princípios e descritores. Outro elemento fundamental é compreender que o currículo é algo dinâmico, flexível e que deve expressar a identidade de quem dele faz uso, logo, é passível de alterações, adequações e adaptações.

Sendo assim, no item 2.2.3, sugerimos possibilidades de transposição dos Princípios e Descritores para atividades em sala de aula.

2.2.3 Transposição dos Princípios e Descritores para atividades em sala de aula

Neste espaço nos dedicamos a exemplificar como os Princípios e Descritores, expressos no Documento-base, podem se materializar em atividades na sala de aula. Na Figura 21, ilustramos um índice de atividades e como se articulam aos Princípios e Descritores.

Figura 21: Articulação entre os Princípios e Descritores e as atividades

ATIVIDADE	PRINCÍPIOS MOBILIZADOS	DESCRITORES MOBILIZADOS
WARM-UP THE COLOR MONSTER BINGO	<p>PRINCÍPIO DO DESEQUILÍBRIO COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM</p> <p>PRINCÍPIO DAS RELAÇÕES E INTERAÇÕES</p> <p>PRINCÍPIO DA ABERTURA E SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS</p> <p>PRINCÍPIO DA LUDICIDADE</p>	<p>Diferenciar e aplicar as regras durante a realização de uma atividade ou jogo.</p> <p>Comparar representações, quantidades e objetos a fim de categorizá-los.</p> <p>Fazer da sala de aula um espaço agradável e tolerante, de troca de experiências e conhecimentos.</p> <p>Demonstrar domínio do corpo no atendimento das propostas.</p> <p>Diferenciar analiticamente as manifestações discursivas, reconhecendo que diferentes línguas apresentam diferentes funcionamento e organização.</p> <p>Associar os comandos em inglês com ações específicas em contextos de brincadeiras.</p>
CIRCLE TIME BEFORE READING WHILE READING AFTER READING	<p>PRINCÍPIO DAS RELAÇÕES E INTERAÇÕES</p> <p>PRINCÍPIO DA ABERTURA E SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS</p> <p>PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA MEDIADA PELA LITERATURA</p> <p>PRINCÍPIO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS</p>	<p>Fazer da sala de aula um espaço agradável e tolerante, de troca de experiências e conhecimentos.</p> <p>Relacionar as personagens aos eventos narrados.</p> <p>Interagir de maneira positiva, empática e harmoniosa com outras crianças e adultos.</p> <p>Identificar a mensagem central da história, conto ou narrativa.</p> <p>Compartilhar experiências e conhecimentos com outras crianças e adultos.</p> <p>Demonstrar interesse e tolerância ao interagir com os demais.</p> <p>Compartilhar ideias, expressando-se de maneira clara, bem como ouvir, acolher e respeitar a opinião dos demais.</p> <p>Cultivar uma atitude positiva frente às diferentes maneiras de ser e agir em um mundo plurilíngue e multicultural.</p> <p>Apreciar e demonstrar uma atitude positiva e de abertura diante do novo = curiosidade e disposição para aprender.</p> <p>Demonstrar familiaridade e abertura com o contexto multicultural e plurilíngue no qual está inserido.</p> <p>Reconhecer e valorizar diferentes emoções a fim de estabelecer vínculos afetivos e positivos com outras crianças e adultos.</p>
LET'S PRACTICE	<p>PRINCÍPIO DA ABERTURA E SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS</p> <p>PRINCÍPIO DO USO REAL E CONTEXTUALIZADO DA LÍNGUA</p> <p>PRINCÍPIO DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SENTIDOS</p> <p>PRINCÍPIO DA LUDICIDADE</p>	<p>Comparar as estruturas linguísticas das diferentes línguas, desenvolvendo reflexão sobre as diversas formas de língua(gem).</p> <p>Compreender que diferentes práticas de letramento demandam diferentes escolhas linguísticas e de conduta.</p> <p>Listar os recursos linguísticos e elementos constituintes de uma situação comunicativa.</p> <p>Comparar representações, quantidades e objetos a fim de categorizá-los.</p>

Fonte: A autora

Podemos constatar que a escolha dos Princípios e Descritores determina a natureza da atividade e como dar-se-á a mediação do(a) professor(a) para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam atingidos. Na Figura 22, apresentamos sugestões de atividades que contemplam as premissas.

Figura 22: Sugestões de atividades

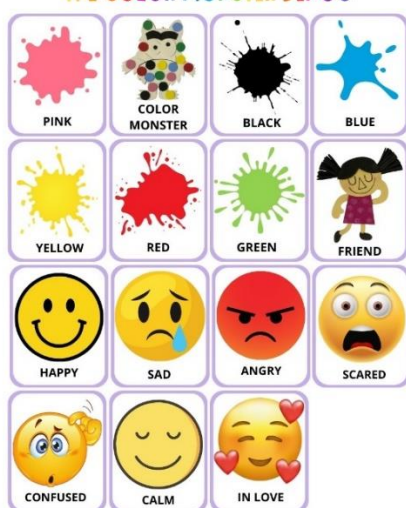
WARM UP

Dear teacher, in order to provide and to consolidate students' repertoires considering Colors and Emotions and to better prepare them for the reading, we suggest a Bingo Game with the colors and emotions they will see during the reading activity.

LET'S PLAY BINGO

Here we provide you with all the images and vocabulary from the book. You will develop the cards according to the numbers of students you have, we suggest using 5 (five) elements on each card.

THE COLOR MONSTER BINGO



LET'S PRACTICE

Here, we present you some activities to develop some abilities as: *motor, comparative, listening and speaking.*

Match the Color Monster to the Emotion



CIRCLE TIME

BEFORE READING

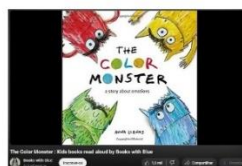
Dear teacher, this is a time for you to organize the class in a circle and start talking about what you are going to do together: read a book!

Then, show them the cover of the book, read the title and invite the students to guess what is the story about. Discuss the words **Color** and **Emotions**. Ask students to identify the colors from the cover in English and to say if all the monsters have the same **Facial Expression**.

WHILE READING

Now, it is **Reading Time**.

Here you have a link in which you can see and listen to the story.



Read Aloud

<https://www.youtube.com/watch?v=M-6W6yk5gb4>

AFTER READING

This is a great opportunity to invite students to discuss some questions, such as:

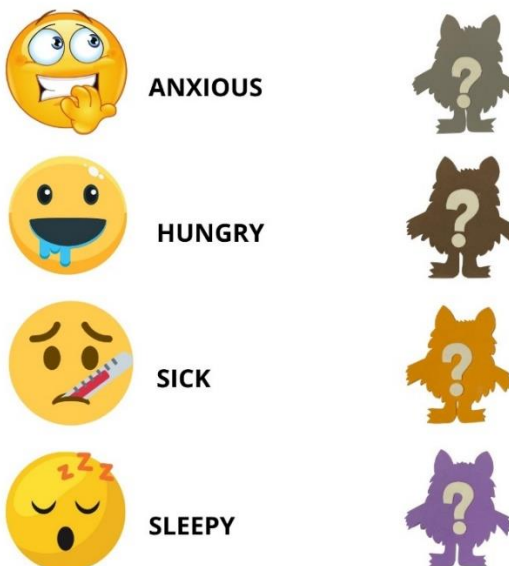
- How are you feeling today?
- Is it okay to be angry?
- What do you do when you are angry?
- What makes you happy?
- What makes you scared?
- What makes you calm?

Use a lot of facial expressions, gestures, voice modulation to make yourself understandable for the students. You can also use some flashcards.

LET'S PRACTICE

Explore with the students the emotions and the colors below. Make students to notice that these emotions and colors do not appear during the reading time. Ask students if they know these emotions and colors and help them to identify each of them in English.

After that, each student relate the emotions to the colors they suppose to carry the same meaning.



Fonte: A autora

Nosso objetivo com essa seção é inspirar uma prática pedagógica que reconheça as crianças enquanto agentes ativos, produtores de conhecimento e de cultura, no processo de ensino e aprendizagem, que valorize suas características e potencialidades, que seja significativa e que atenda às demandas do público e do contexto.

2.3 Eixo comunicacional

Importante elemento do produto educacional, é nesse eixo que os demais são manifestados. A escolha pelo formato é responsável por concretizar as escolhas do eixo conceitual e a prática que se almeja no eixo pedagógico (Cordeiro; Altoé, 2021).

Nas palavras dos autores, o eixo comunicacional é “a maneira como o produto/processo educativo é materializado ou virtualizado pelo uso de diversos símbolos, códigos e formas, apresentando ao público uma determinada mensagem e possibilitando aprendizagens” (Cordeiro; Altoé, 2021, p. 257).

Uma vez que o referido produto educacional tem por objetivo apresentar princípios e descritores e, a partir de pressupostos teóricos, contribuir com o processo de construção dos currículos locais para o ensino de inglês com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil da rede pública sob a perspectiva da educação linguística, a concepção que temos de currículo como algo a ser manipulado e construído tendo por base as especificidades e particularidades de cada contexto reforça a necessidade dessa construção ser sempre refletida, revisitada, problematizada e adaptada.

Ao nos inspirarmos na roda das cores, círculo cromático, elemento presente na Teoria das Cores, TC, (Silveira, 2015), valemo-nos da colorimetria, ou coloração pessoal (Medeiros, 2022) para elaboração de um *e-book* com teorias, reflexões e discussões e de uma proposta de organização curricular.

Ao considerarmos a presença de 12 cores (primárias, secundárias e terciárias) valemo-nos de um leque de opções (tons e subtons) que devem ser usados para valorizar as realidades locais, ressaltando suas potencialidades e características. Cada cor corresponde a um princípio, sendo eles:

- Princípio do Desequilíbrio como promotor da aprendizagem;
- Princípio da Aprendizagem Criativa;
- Princípio das Relações e Interações;
- Princípio da Aprendizagem Significativa mediada pela literatura;
- Princípio da Construção Colaborativa de Sentidos;
- Princípio da Abertura e Sensibilização às Línguas;
- Princípio da Ludicidade;
- Princípio da Organização do Currículo por Atividades Sociais;
- Princípio da Interdependência entre Língua, Identidade e Cultura;
- Princípio da Avaliação para a Aprendizagem;
- Princípio do Uso Real e Contextualizado da Língua, e
- Princípio do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Tais princípios abrangem descritores orientados por pressupostos, concepções e teorias para o ensino de inglês com crianças. As possibilidades de combinação, definidas neste projeto como *janelas pedagógicas*, determinam as escolhas na construção dos currículos locais, para onde os seus mediadores/articuladores, representantes da secretaria municipal de educação, gestores das unidades escolares e corpo docente, em escuta à comunidade escolar, lançam o olhar, tendo por base suas concepções, crenças, valores, contextos e realidades.

Ao relacionarmos os princípios à roda das cores e os descritores à coloração pessoal, baseamo-nos em pensamentos como o de Medeiros, (2022, p. 11), segundo a qual “A cor deriva de uma onda eletromagnética, e cada onda tem sua frequência vibratória diferente, em vista disso, cada cor tem um efeito distinto”, uma vez que cada escolha terá um efeito distinto ao se encontrar com o fazer pedagógico na sala de aula. Desta forma, a autora concebe a coloração pessoal como

[...] um estudo que busca definir as dimensões de cores presentes na pele, como a intensidade, a profundidade e a temperatura, e com isso avaliar quais as cores que melhor harmonizam com o subtom de pele de cada pessoa, que pode ser quente, frio ou neutro. Ainda, é determinado o contraste pessoal e a cartela de cores que será mais apropriada para as roupas, acessórios, cor de cabelo e maquiagem. As cores influenciam na comunicação pessoal (Medeiros, 2022, p. 11).

A opção pela roda das cores, ou círculo cromático, utilizada aqui como uma metáfora para um artefato para desenvolvimento de currículo, sistematiza o nosso entender de um currículo que deve estar em constante movimento. Como pondera Sacristán,

O formato curricular é substancial na configuração do currículo, derivando-se dele importantes repercussões na prática. Como se organizam os diversos elementos que o compõem não é uma mera qualidade sem transcendência ou formal, mas passa a ser parte integrante da mensagem transmitida, projetando-se na prática (Sacristán, 2017, p. 75).

Reiteramos que a nossa pretensão com esse produto educacional não é a de que seja um currículo estabelecido e posto, mas que apresente princípios, descritores, concepções e teorias que suscitem nos representantes da secretaria da Educação, gestores das unidades escolares e nos(as) professores(as), em escuta atenta e sensível à comunidade atendida, reflexão, práxis e agência ao considerar tais componentes no processo de construção dos currículos locais e que, fazendo referência à coloração pessoal, favoreça o atendimento e esteja alinhado às necessidades e às realidades locais.

3. ALQUIMIA DAS CORES: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A PROPOSIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DO INGLÊS NA E COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa. Silveira e Córdova (2009), ancoradas em Deslauriers (1991), descrevem o modelo de cientista em tal abordagem

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Silveira; Córdova, 2009, p. 34).

O que se entende aqui por pesquisa qualitativa é o mesmo assumido por Denzin e Lincoln (2006, p.17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e

interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, colocando o pesquisador em contato direto com o universo a ser pesquisado e o situando no mesmo.

Para Denzin e Lincoln (2018, p. 60)

O investigador não se limita a sair do campo com montanhas de materiais empíricos e a escrever facilmente as suas conclusões. O escritor cria narrativas, composições entrançadas entrelaçadas nas e através das experiências de campo. As interpretações qualitativas são construídas (Denzin; Lincoln, 2018, p. 60²⁶, tradução nossa).

Sendo de natureza aplicada, uma vez que, como afirmam Silveira e Córdova (2009, p. 37) “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Quanto aos objetivos, configura-se como uma pesquisa exploratória, pois “[...] este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Silveira; Córdova, 2009, p. 37) e propositiva, uma vez que, como apontam Marcondes, Leite e Leite (2011)

A contemporaneidade não está tornando menos complexo seu campo de investigação, pelo contrário: o crescente ingresso na escola de populações anteriormente excluídas desse espaço, assim como as radicais transformações socioculturais vividas pelo mundo de hoje, torna ainda mais urgentes pesquisas que, de algum modo, contribuam para o enfrentamento das questões que se criam nesse quadro – em perspectiva não prescritiva, mas, sim, propositiva (Marcondes; Leite; Leite, 2011, p. 308).

A fim de responder às perguntas de pesquisa, “O que as pesquisas na área de ensino de inglês com crianças apontam como potencialidades para essa prática pedagógica?”, “O que os(as) professores(as) que atuam no ensino de inglês com crianças da educação infantil evidenciam no que se refere a falta de documentos oficiais orientadores?”, “Qual a visão desses(as) professores(as) sobre currículo?”, “Quais conhecimentos podem ser considerados fundamentais para o ensino de inglês com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública?”, “De quais formas é possível materializar um ensino contextualizado e que enxergue na criança um agente criativo, protagonista e produtor de conhecimento?”, lançamos nosso olhar para as

²⁶ *The researcher does not just leave the field with mountains of empirical materials and easily write up his or her findings. The writer creates narratives, braided compositions woven into and through field experiences. Qualitative interpretations are constructed (Denzin; Lincoln, 2018, p. 60).*

redes municipais em que o componente inglês está inserido na grade curricular e por meio da revisão bibliográfica, das respostas em um questionário on-line e da participação em um Grupo Focal, analisamos quais os referenciais e suportes contribuem para esse agir.

Iniciamos nossa pesquisa por meio da pesquisa bibliográfica, definida por Paiva (2019) como

[...] um tipo secundário porque utiliza estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, além de informações encontradas em relatórios, *podcasts*, páginas na *web*, *blogs*, vídeos, bancos de dados, apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos etc. Mas ela vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas. Apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário (Paiva, 2019, p. 60).

Tendo em vista que nosso estudo objetiva analisar e interpretar os efeitos da falta de diretrizes na prática docente e quais as soluções encontradas no fazer pedagógico, convidamos professores que atuam com o ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos em contexto de escola pública, para colaborar na construção de significados e concepções que venham a subsidiar a elaboração dos princípios e de seus descritores, que fomentando discussões e reflexões na construção dos currículos locais mediante a participação em um formulário on-line encaminhado via mídias sociais.

Outro instrumento de geração de dados foi o Grupo Focal, GF, (Ressel *et al.*, 2008), o qual foi realizado com profissionais que atuam na rede da professora-pesquisadora e que fazem parte do quadro de docentes de um município do Estado de São Paulo. O GF contou com a participação de 5 professoras de inglês com crianças, de 2 representantes da Secretaria Municipal da Educação a saber, a supervisora de Ensino e a assistente pedagógica, representante da educação infantil, da professora-pesquisadora e de sua orientadora, configurando-se como uma forma de (re)conhecer as concepções sobre currículo de docentes que atuam no ensino de inglês com crianças e de validar seus posicionamentos e suas praxiologias, uma vez que um dos objetivos desse trabalho é o de inspirar a construção dos Currículos Locais tendo por base as características, potencialidades e o perfil da rede, do seu corpo docente e do público atendido e não pretende impor prescrições que não

possam ser questionadas, adequadas e, principalmente, que não possam ser adaptadas às realidades locais. É justamente nesse sentido que nos inspiramos na coloração pessoal (Medeiros, 2022) para apresentar um produto educacional alinhado ao “tom de pele” de cada contexto e de seus participantes.

Desta forma, por meio da análise de dados gerados diante das respostas ao questionário on-line e da participação no Grupo Focal, espera-se (re)conhecer e validar as praxiologias existentes e contribuir com o agir docente crítico e reflexivo, comprometido com uma prática significativa e intencional.

Seguimos à descrição do contexto e ao entendimento da proposta para o contexto de atuação da professora-pesquisadora.

3.2 Descrição do contexto

O contexto de atuação da pesquisadora refere-se a uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo, com cerca de 31 mil habitantes, e que atende alunos de 4 e 5 anos. A rede conta com 7 professoras de inglês, sendo 5 efetivas e 2 contratadas mediante processo seletivo, das quais 6 têm aulas atribuídas na Educação Infantil.

A rede não conta com coordenadores ou assessores pedagógicos que atuem nas especificidades do componente curricular de língua inglesa, o que por vezes não se configura apenas no contexto da professora-pesquisadora em questão, e a falta de diretrizes que orientam a prática docente restringe o processo de elaboração do plano de ensino, que acaba por ser o reflexo de um material didático específico, a meu entender, limitando o agir docente. Importante ressaltar que não há aversão à adesão de um material didático que medeie as aulas, o que não se pode permitir é que o currículo municipal seja o reflexo de um material didático específico, uma vez que, no nosso entender, isso limita a agência docente, a práxis realizada e as realidades tão específicas e singulares de cada contexto. O que almejamos é que o currículo local seja resultado de um processo reflexivo, autoral, consciente de seu contexto, público e características.

3.3 Instrumentos de geração de dados

A pesquisa e os instrumentos de geração de dados encontram-se aprovados pelo Comitê de Ética, em 17 de julho de 2023, sob o CAAE: 60735622.2.0000.5231 e cujo número do Parecer é 6.186.914.

3.3.1 Questionário on-line

O questionário on-line, cujas questões encontram-se na seção Apêndice A, foi elaborado via *Google forms*, compartilhado por meio de redes sociais a nível nacional, sendo apresentado juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e respondido por professores(as) que atuam com o ensino de inglês com alunos da Educação Infantil das redes públicas municipais, contando com 25 participações, correspondentes a 16 municípios e a 4 Estados.

O objetivo deste formulário foi o de gerar, mediante amostragem, dados sobre a percepção desses docentes no que se refere à ausência de documentos orientadores oficiais, quais documentos orientam a construção de seus currículos locais e quais suas concepções de currículo.

3.3.2 Grupo Focal

Como uma tentativa de acolher os dizeres dos(as) professores(as) que atuam nesse contexto, lançou-se mão da técnica de Grupo Focal, doravante GF, (Ressel *et al.* 2008), com as professoras que atuam na mesma rede da professora-pesquisadora. O GF, cujo roteiro encontra-se na seção Apêndice C, realizado de maneira presencial e cujas falas foram gravadas com consentimento das participantes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, posteriormente, transcritas, tem por foco central acolher as percepções e concepções das professoras que atuam nesse contexto a fim de colaborar com a elaboração dos princípios e de seus descritores.

A fim de compreender as características dessa técnica, trazemos as considerações de Ressel *et al.* (2008)

Os GFs (Grupos Focais) são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo

processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados (Ressel *et al.*, 2008, p. 780).

Visou-se, por meio do uso dessa técnica, a participação efetiva e afetiva dos participantes, com o objetivo de suscitar impressões e intervenções pontuais e locais e ações colaborativas de construção de sentidos, o que contribuiu com e inspirou a construção dos descritores apresentados no produto educacional em questão.

4. O SURGIMENTO DA COLORAÇÃO PESSOAL: RESULTADOS

Tendo por base a natureza desta pesquisa, abordagem qualitativa, de natureza aplicada e exploratória, cujos procedimentos se estabelecem por meio da pesquisa bibliográfica e de dados gerados mediante dois instrumentos, sendo eles, um questionário on-line, endereçado a professores que atuam no ensino de línguas adicionais com crianças da educação infantil em contexto público e disponibilizado via mídias sociais (*WhatsApp* e *e-mail*) e as gravações do Grupo Focal, realizado de maneira presencial com as professoras que atuam na mesma rede da professora-pesquisadora, objetivamos fazer um levantamento do que as pesquisas na área apontam como potencialidades para o ensino de inglês com crianças e destacar a representatividade das praxiologias que já se desenvolvem neste contexto.

O questionário on-line teve por objetivo (re)conhecer as concepções sobre currículo de professores(as) que atuam no ensino de inglês com crianças e investigar quais documentos, normativas e diretrizes orientam esse fazer docente e o Grupo Focal teve por objetivo analisar as interpretações e representações que as professoras, que atuam no mesmo contexto da professora-pesquisadora, têm do seu agir e as contribuições para a elaboração dos princípios e de seus descritores.

As perguntas foram determinantes para a escolha do tipo de pesquisa e para os instrumentos utilizados. O Quadro 8 tem por objetivo retomar as perguntas de pesquisa, atrelá-las às fontes e geração de dados e traçar um paralelo à como o produto educacional em questão visa atender essa demanda.

Quadro 8: Relação entre as potencialidades para o ensino de inglês com crianças levantadas na revisão de literatura e o produto educacional

Pergunta de Pesquisa	Dados gerados	Produto Educacional
<p>O que as pesquisas na área de ensino de inglês com crianças apontam como potencialidades para essa prática pedagógica?</p>	<p>Site FELICE-CNPQ</p> <p>Coutinho (2017) discorre sobre o lugar da ludicidade para o desenvolvimento das crianças e da flexibilidade do planejamento com alunos de 4 a 6 anos de idade.</p> <p>Santos (2017) aborda a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca e fundamenta-se em conceitos de identidade e histórias nas aulas de inglês.</p> <p>Reis (2018), ancorada no dispositivo sequência didática do gênero história infantil, discute suas contribuições nas aulas de inglês para o desenvolvimento linguístico e psicológico das crianças.</p> <p>Vieira (2018) propõe um olhar para as emoções no processo de aquisição de língua inglesa com alunos de quatro e cinco anos.</p> <p>Cirino (2019) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da oralidade em inglês com crianças em uma perspectiva sociocultural.</p> <p>Cruz (2019) defende que o ensino-aprendizagem de inglês contribui para a formação integral de crianças no contexto da educação infantil.</p> <p>Silva (2019) lança um olhar sobre o processo identificatório e investiga as representações que os professores de inglês têm sobre si e sobre seu ensino.</p> <p>Teles (2019) discorre sobre as contribuições das atividades sociais e do brincar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional com crianças.</p> <p>Silva (2020) apresenta a construção do modelo didático do gênero rimas de enigma (RE) a fim de contribuir para o ensino e aprendizagem de inglês com crianças.</p> <p>Magiolo (2021) investiga as contribuições que o gênero História Infantil (Tonelli, 2005) pode oferecer à Educação Linguística na Infância e à promoção de uma Educação para a Justiça Social.</p> <p>Miranda (2021) discute a forma como o Letramento Crítico pode ser explorado nas aulas de Línguas Estrangeiras.</p> <p>Site do Mestrado Profissional de Letras Estrangeira Modernas (MEPLEM)</p> <p>Biagini (2018) discute a escassez de recursos e aportes teóricos no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças com deficiência visual e mobiliza a literatura como instrumento desse ensino, organizando sua unidade didática pautada em princípios.</p> <p>Guidugli (2018) apresenta atividades a partir de materiais autênticos tendo por base textos escritos e orais que se aproximam de gêneros familiares aos aprendizes.</p> <p>Pereira (2018) desenvolve um aplicativo, com canções infantis, para auxiliar crianças de seis a dez anos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.</p>	<p>Ao realizar o levantamento, analisar e discutir as mencionadas pesquisas, o produto educacional prima por agrupá-las em princípios tendo por base sua orientação teórica e os conceitos abordados e, por meio de descritores, tornar esses referenciais teóricos mais próximos da sua materialização na sala de aula de inglês com crianças.</p>

	<p>Saito (2018) reflete sobre o conceito de Leitura Crítica e apresenta sugestões de atividades que se valem desse conceito para mobilizar a língua.</p> <p>Bueno (2020) entende o jogo de tabuleiro como um possível instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças.</p> <p>Arantes (2020), ao refletir sobre as implicações educacionais decorrentes do inglês como <i>lingua franca</i>, propõe um <i>e-book</i> que possibilita e estimula a comunicação com falantes de diversas nacionalidades.</p> <p>Ogasawara (2020), por meio de uma unidade didática, busca fazer a transposição do conceito teórico de Inteligência Emocional para a prática no ensino de Línguas Estrangeiras.</p> <p>Santos (2020), mediado por uma unidade didática, analisa uma experiência de uso de atividades sociais de performances teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública.</p> <p>Santos (2021) projeta um <i>site</i> educacional voltado a alunos e professores de língua inglesa para crianças e reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças sob a perspectiva da Atividade Social e dos Multiletramentos.</p> <p>Balbino e Tonelli (2022) elabora um guia, em formato <i>e-book</i>, encontrando na autoavaliação uma importante ferramenta para a aprendizagem de língua inglesa com crianças.</p>	
--	---	--

Fonte: A autora

As pesquisas assinalam para a relevância de conceitos como ludicidade, contação de histórias, emoções, oralidade, formação integral, atividades sociais, letramento crítico, literatura, canções, um olhar para a avaliação enquanto instrumento de aprendizagem, abertura às diferentes línguas e culturas, multiletramentos e, embora não estejam todas estreitamente relacionadas ao ensino de LA com a Educação Infantil, lançam um olhar atento para as infâncias e argumentam sobre a necessidade de se conhecer as particularidades desse público ao se desenvolver tais pressupostos.

No Quadro 9, relacionamos o produto educacional às reflexões tecidas pelos(as) professores(as) participantes, levando em consideração as respostas dadas ao questionário on-line e as contribuições no GF, no que se refere à falta de documentos orientadores oficiais.

Quadro 9: Reflexões de professores que atuam com o ensino de inglês com crianças acerca da falta de documentos orientadores oficiais

Pergunta de Pesquisa	Dados gerados	Produto Educacional
<p>O que os(as) professores(as) que atuam no ensino de inglês com crianças da educação infantil evidenciam no que se refere a falta de documentos oficiais orientadores?</p>	<p>Contribuições no Questionário on-line</p> <p><i>As diretrizes oficiais seriam um guia e apoio para os municípios que ofertam língua inglesa para crianças, principalmente no momento da elaboração do currículo. A ausência desses documentos orientadores faz com que não seja dado, pelo menos, o mínimo de suporte para os professores atuarem com crianças. A falta de diretrizes acarreta na escassez de recursos didáticos apropriados para crianças, falta de capacitações para os professores, prejuízo na qualidade de ensino de línguas dentro das escolas. O que vemos é uma readaptação de um currículo no qual é elaborado para dar conta do ensino de inglês a partir do 6º Ano do funcionamento II. Porém nunca é levado em conta as diferenças nas características de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Desta maneira, grande parte dos professores se deparam com um ensino marginalizado, desigual e tendo como fim um ensino baseado em cópias de atividades retiradas da Internet sem contexto algum para o ensino de inglês para crianças.</i></p> <p><i>Acredito que essa ausência não deveria existir, já que defendemos a política de educação igualitária e de qualidade para todos. Em nossa cidade não estamos desprovidas de orientação curricular na área dos idiomas porque temos o PPP que foi formulado pelos professores. Documento este que nos dá um norte dos objetivos a serem atingidos em sala de aula, desde a educação infantil e anos iniciais do fundamental 1. Mas se houvesse diretrizes oficiais para a educação infantil e anos iniciais, assim como existe do 6º ano em diante, com certeza isso traria uma diferença grande não só nos currículos, mas também estaríamos trabalhando em prol de uma educação padronizada.</i></p> <p><i>Em minha opinião, a não existência de diretrizes oficiais constitui-se como uma omissão da esfera federal que, assim, não faz jus ao caráter democrático delegado à BNCC. Acredito que essa omissão governamental impacta nas realidades já existentes onde o ensino se dá tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que não havendo um documento norteador oficial, caracteriza-se uma não obrigatoriedade da oferta de programas oficiais de formação continuada, de implementação de currículos e de reformulação dos cursos de formação inicial.</i></p> <p><i>É realmente necessária uma diretriz oficial que oriente os currículos e a ausência da mesma necessita de muito estudo por parte dos professores e todos os envolvidos. O nosso município oferece a língua inglesa de 1 a 5 ano desde 2013 e o nosso currículo tem como base teórica a</i></p>	<p>Ao conhecer as evidências narradas pelos participantes e (re)conhecer o que eles discutem como estratégias para a falta de documentos orientadores oficiais, almejamos validar as suas construções e propor uma organização curricular que, para além dos conteúdos, traga o aluno, suas individualidades, potencialidades e características, ao se pensar nessas orientações, bem como uma visão de língua como meio e não como objeto (Tonelli, 2023).</p>

	<p><i>THC, porém demanda muito estudo e os professores se perdem entre teoria e prática. Com certeza a ausência deste documento oficial impacta negativamente as práticas da sala de aula.</i></p> <p><i>É um grande problema, falta uma bússola para o professor, um meio de se apoiar. Atualmente o professor busca individualmente por formação, por conhecimento e muitas vezes cria os recursos que utiliza sozinha. Eu, muitas vezes, me senti insegura por não saber se o caminho e métodos escolhidos estavam de acordo com tudo que vivemos sobre o ensino da língua inglesa.</i></p> <p><i>Acredito que em alguns municípios pode sim ter um impacto negativo, pois pode ser interpretado como uma disciplina que pode ser feita “de qualquer jeito” sem realmente uma finalidade. Entretanto, em Apucarana, não é o que ocorre devido ao comprometimento dos elaboradores e gestores que elaboraram e aperfeiçoam constantemente o ensino de línguas.</i></p> <p><i>O currículo elaborado pelo município foi feito com base na BNCC para os anos finais do ensino Fundamental. Porém sabemos que essa foi a interpretação para a nossa realidade. Mas não temos diretrizes oficiais para essa faixa etária, o que acaba por comprometer o desenvolvimento de tais conteúdos, pois cada município pode ter a sua interpretação.</i></p> <p><i>Seria interessante que houvesse diretrizes oficiais que orientasse a construção dos currículos locais. Felizmente, isso não afeta o ensino de uma língua adicional, pois trabalhamos com material pedagógico de qualidade embasado na BNCC e contamos com Formação Continuada no decorrer do ano letivo.</i></p> <p><i>No meu município há documentos norteadores, por isso não sentimos tanto o impacto negativo que a ausência de diretrizes oficiais causa. Porém, reconheço a importância de haver a regularização do ensino de línguas adicionais para o Ensino Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.</i></p> <p><i>Sim, a ausência de um documento norteador faz muita falta. É sempre importante ter uma fonte oficial de pesquisa para recorrer durante a nossa prática ou planejamento pedagógico. Os impactos são cotidianos, visto que a falta dele gera uma insegurança se estamos no caminho certo.</i></p> <p><i>Considero que a ausência de diretrizes pode ter um impacto negativo nas práticas docentes, uma vez que, sem as devidas orientações, discussões, estudos, os professores podem encontrar dificuldades em seu cotidiano, para que práticas pedagógicas mais eficazes sejam desenvolvidas.</i></p> <p><i>Com certeza, se minimamente a BNCC contemplasse A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental referente ao ensino de Língua</i></p>	
--	--	--

	<p><i>Adicional/Estrangeira estimularia mais iniciativas como essa= o ensino de inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.</i></p> <p><i>De fato, a ausência de diretrizes de certa forma impacta nossa atuação em sala de aula. Entretanto, o município nos oferece um apoio com livros didáticos para o ensino fundamental I (exceto para Ed. infantil) algo que cria uma lacuna a ser preenchida.</i></p> <p><i>Em minha opinião se faz necessário diretrizes oficiais que orientem a construção dos currículos locais, são essas diretrizes que norteará o trabalho do docente. Sim, a ausência dessas diretrizes tem impacto nas práticas em sala de aula.</i></p> <p><i>Eu acredito que no caso do município de Apucarana não atrapalha, pois seguimos um material didático baseado na BNCC desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, o que facilita a prática em sala de aula.</i></p> <p><i>É de suma importância que essas diretrizes aconteçam para que se possa nortear esse ensino para que aprendizagem aconteça o mais rápido possível e que todos os objetivos sejam alcançados.</i></p> <p><i>Sim, posso responder com referência ao ensino fundamental, esse ano a rede pública conseguiu comprar apostila já com as bases na BNCC, porém nos anos anteriores não tínhamos isso.</i></p> <p><i>Sim, muito, pois o educador não tem um direcionamento para seu trabalho, cada professor trabalha o conteúdo que acha ser conveniente para aquela faixa etária.</i></p> <p><i>Não há mais ausência em SP. Mas há em âmbito nacional, o que implica que a oferta dependa da vontade dos governos locais e não exista parâmetros nacionais. Os estudantes precisam ter acesso à outras línguas, mesmo porque vivemos em uma era de diversas linguagens, principalmente no meio tecnológico</i></p> <p><i>Considero que causa um impacto pois professores sentem-se perdidos e sem um suporte para desenvolver seu trabalho.</i></p> <p><i>Com a ausência de diretrizes oficiais fica muito amplo o campo de conteúdos a serem trabalhados a cada ano.</i></p> <p><i>Sim, pois acabamos adaptando documentos de outras séries/faixas etárias.</i></p> <p>Contribuições do Grupo Focal</p> <p><i>E outra é a questão de não ter um documento norteador. (Heley)</i></p> <p><i>Eu acredito que os campos de experiências e os direitos de aprendizagem da educação infantil propostos pela BNCC e as diretrizes curriculares nacionais para</i></p>	
--	---	--

	<p><i>educação infantil, ao proporem as interações e as brincadeiras auxiliam no entendimento das demandas das crianças, da organização, mas mais especificamente ao ensino de inglês, realmente há uma falta. (Heley)</i></p> <p><i>Eu vejo assim, e não só aqui, a questão da conscientização das famílias e da comunidade, da escola, das pessoas, porque eles acham que o professor de inglês é um auxiliar do PEB I, muita gente não te vê como uma professora, vê como uma teacher, mas essa teacher não tem o significado de professor, e a importância do inglês dentro da formação dessa criança, formação cultural, da questão auditiva mesmo. As pessoas não veem o inglês como parte do sistema de ensino. (Cora)</i></p> <p><i>É difícil sim, principalmente no infantil, porque o ensino fundamental você encontra livros e tudo mais, e a gente constrói o nosso plano em cima disso, mas no infantil não tem absolutamente nada, você não consegue, assim, aí, no meu caso, o que me ajudou foi a questão de montar uma rotina mesmo, vocabulário básico, eu olhava no 1º ano, no livro, via o que eles estudam assim e em relação ao repertório, eu fui procurando coisas: animais, animais de estimação, família, cores, casa, números, coisas assim. (Cora)</i></p>	
--	--	--

Fonte: A autora

As contribuições dos(as) professores(as) evidenciam que a falta de documentos orientadores oficiais, tida por alguns participantes como uma omissão das esferas governamentais, somada a uma baixa oferta de formações específicas, dificulta a elaboração de materiais didáticos autorais, reflexivos e contextualizados, o que acaba por gerar inseguranças e por vezes um fazer e agir docente solitários, e, embora essas incertezas não coíbam as práticas, muitas vezes acabam por ancorar-se em materiais didáticos prontos, o que nem sempre abrem espaço para um agir reflexivo e autoral por parte dos(as) professores(as).

Ainda no que diz respeito aos documentos, buscamos compreender a visão que esses(as) mesmos(as) professores(as) têm no tocante ao conceito de currículo, expressa no Quadro 10.

Quadro 10: Visões de currículo

Pergunta de Pesquisa	Dados gerados	Produto Educacional
<p>Qual a visão desses(as) professores(as) sobre currículo?</p>	<p>Contribuições no Questionário on-line</p> <p><i>Em branco - 9 respostas</i></p> <p><i>BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. _____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017. O documento foi elaborado coletivamente pelos professores de língua inglesa do Sistema Municipal de Bauru sob a coordenação das Coordenadoras de área de Língua Inglesa da Secretaria Municipal da Educação.</i></p> <p><i>Nos pautamos na BNCC e no Currículo Paulista, ainda que de forma indireta. Além disso, nos valem do Guia Curricular do Paraná para Língua Inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (2013) e, mais atualmente, no "Documento Curricular Para Goiás" e no "Documento-base para elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (2022).</i></p> <p><i>Os documentos que norteiam o currículo da Rede Municipal de Ensino são a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Teórico do Paraná e a responsável por essa elaboração é a Secretaria Municipal de Educação.</i></p> <p><i>Orientações Curriculares Municipais. O documento também é conhecido como Currículo Carioca. Ele é feito por professores de inglês da SME e pelos Coordenadores dos Anos Finais e Anos Iniciais da SME.</i></p> <p><i>O Projeto Político Pedagógico. Ele é elaborado e continuamente adaptado pela coordenação pedagógica com auxílio dos professores.</i></p> <p><i>BNCC, o currículo foi construído e é reelaborado pelos professores de toda a rede municipal, de forma coletiva.</i></p> <p><i>Há o Currículo da Cidade de Línguas Inglesa - SME e eu participei da escrita.</i></p> <p><i>A Secretaria Municipal de Educação emite o documento norteador do currículo.</i></p> <p><i>Projeto Político Pedagógico / Formulado com a ajuda de professores.</i></p> <p><i>Projeto Político Pedagógico formulado com a ajuda dos professores.</i></p> <p><i>PPP, o qual foi formulado com o auxílio dos professores.</i></p>	<p>Chama-nos a atenção a quantidade de respostas em branco (9 de um total de 25). Não sabemos o que motivou esses participantes a deixar a questão em branco, tão pouco podemos afirmar que não foram convidados ou se se recusaram a participar do processo de construção dos currículos locais, ou se esse processo de fato chegou a ocorrer, contudo, podemos inferir que não tiveram uma participação ativa, crítica e reflexiva. Nota-se que documentos oficiais, não diretamente ligados ao ensino de inglês com crianças, suportam essas construções que, em alguns contextos teve a participação dos professores e em outros originou-se em instâncias superiores. Ao pensarmos e desenvolvermos esse produto educacional, visamos conscientizar, tanto as autoridades municipais responsáveis pela homologação e efetivação dos currículos locais, quanto os</p>

	<p><i>PPP, que foi formulado com auxílio dos professores.</i></p> <p><i>BNCC, alguns professores da rede.</i></p> <p><i>Projeto Político Pedagógico.</i></p> <p><i>Plano Político Pedagógico.</i></p> <p><i>Autarquia da educação.</i></p>	<p>professores, da participação ativa e de se levar em consideração as particularidades do público e do contexto durante essa construção.</p>
--	--	---

Fonte: A autora

A concepção de muitos participantes sobre currículo ainda acaba por ser determinada como algo posto e, apesar de alguns assinalarem o processo participativo em sua construção, configura-se como minoria. Observa-se adequação de documentos não específicos para o ensino de LA com crianças.

No Quadro 11, agrupamos os conhecimentos que os(as) participantes da pesquisa consideram como fundamentais para o ensino de inglês com crianças de 4 e 5 anos.

Quadro 11: Conhecimentos considerados fundamentais para o ensino de inglês com crianças de 4 e 5 anos

Pergunta de Pesquisa	Dados gerados	Produto Educacional
<p>Quais conhecimentos podem ser considerados fundamentais para o ensino de inglês com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública?</p>	<p>Contribuições do Grupo Focal</p> <p><i>O foco deles é bem restrito. (Éda)</i></p> <p><i>1ª e 2ª etapas precisam de muita ludicidade, se você não trabalhar com o lúdico você não prende e eu achava que isso exige muita preparação anterior, você não pode chegar e falar: “Não, eu vou dar a minha aula aqui!”. Com eles você tem que preparar com muita antecedência, ter materiais lúdicos para você conseguir passar o conteúdo, porque senão a sua aula não flui. (Elis)</i></p> <p><i>Menor autonomia, o tempo que isso leva e ter que administrar tudo isso é mais complexo. (Rachel)</i></p> <p><i>Manter a rotina. (Cora)</i></p> <p><i>Repetição. (Emília)</i></p> <p><i>Jogos, músicas, vídeos, storytelling, desenhos. (Cecília)</i></p> <p><i>Cantar, apresentar as mascotes, cumprimentos, roda, contação de história, conversa. (Rachel)</i></p> <p><i>O professor sempre vai ser o modelo, o uso intencional da língua. (Clarice)</i></p>	<p>As participações evidenciam a relevância de se conhecer o público atendido (crianças pequenas) e de se priorizar suas características. O produto educacional desenvolvido acolhe esses dizeres e formula princípios e descritores que atendem a essas evidências, e oportuniza orientações.</p>

	<p><i>Atividades e momentos que proporcionem o desenvolvimento da autonomia do uso da língua e do material e coordenação motora. (Clarice)</i></p> <p><i>A familiaridade com o idioma e o quanto a falta disso causa pânico e dificulta a afinidade. (Cora)</i></p> <p><i>Conceber a língua inglesa como algo adicional e não estranho, do outro. (Clarice)</i></p> <p><i>A oralidade, os alunos se acostumarem com os sons da língua e se familiarizarem a falar também. (Emília)</i></p> <p><i>A comunicação, despertar o interesse pelo idioma, que a criança queira aprender mais. (Cora)</i></p> <p><i>Vivenciar a língua e aproximá-la do aluno, de perder aquela barreira de algo diferente, o outro, não, é algo que também faz parte do nosso dia a dia. E através do inglês podemos enxergar o mundo de n maneiras. (Rachel)</i></p> <p><i>Estimular a escuta. (Cora)</i></p> <p><i>Você tem que ser resiliente, em especial se você vem de um ritmo de dar aula em escola de idiomas, curso preparatório, nível intermediário, esse olhar diferenciado, agora o seu foco não é mais o conteúdo, o seu foco agora é a criança, tudo agora tem que girar em torno da criança e a partir dali você ir para o conteúdo. (Clarice)</i></p> <p><i>A gente, enquanto especialista, tem que conversar muito com a professora PEB I da sala, a gente precisa se complementar ali pela criança. (Clarice)</i></p> <p><i>O quão importante é entendermos os perfis dos alunos e as peculiaridades da educação infantil, porque de um dia para o outro eles mudam muito. (Clarice)</i></p> <p><i>Trabalhar o socioemocional é saber identificar o que eu estou sentindo, de ouvir, de saber se expressar, e nós, enquanto professores, oportunizar isso a eles. (Heley)</i></p>	
--	--	--

Fonte: A autora

A participação dos(as) professores(as) foi essencial durante a construção desse produto educacional, uma vez que (re)afirmam a demanda de se conhecer as características do público atendido, de suas demandas e particularidades.

Já no Quadro 12, evidenciamos algumas possibilidades de materialização de um ensino contextualizado e que concebe o aluno em sua integralidade e potencialidades, e situamos o produto educacional como uma inspiração para essa materialização.

Quadro 12: Possibilidades de materializar um ensino contextualizado no qual o aluno é produtor de conhecimento e de cultura

Pergunta de Pesquisa	Dados gerados	Produto Educacional
De quais formas é possível materializar um ensino contextualizado e que enxergue na criança um agente criativo, protagonista e produtor de conhecimento?	<p>Contribuições do Grupo Focal</p> <p><i>Partimos daquilo que tem mais familiaridade para eles. (Emília)</i></p> <p><i>Eu acredito que tem que estar casado essa questão da língua com o que é a educação infantil e com o trabalhar na educação infantil senão você também não consegue caminhar com o grupo. (Heley)</i></p> <p><i>Vivenciar a língua e aproximá-la do aluno, de perder aquela barreira de algo diferente, o outro, não, é algo que também faz parte do nosso dia a dia. E através do inglês podemos enxergar o mundo de n maneiras. (Rache)</i></p> <p><i>A comunicação, despertar o interesse pelo idioma, que a criança queira aprender mais. (Cora)</i></p> <p><i>Eu uso bastante a tecnologia (lousa digital, músicas, livros em pdf, vídeos, imagens) isso incentiva bastante a participação deles, em especial a dos autistas. (Emília)</i></p> <p><i>Quanto mais recursos a gente tiver para o infantil, porque é uma quantidade enorme de atividades, você começa, você canta uma musiquinha, aí você já mostra um flashcard, ou você põe uma musiquinha para eles assistirem e cantarem junto daí a atividade é rapinha, são várias coisas, uma brincadeira, uma atividade para os 50 minutos e a gente precisa de bastante recurso: jogos, TV, internet. (Emília)</i></p>	As contribuições destacam a preponderância da oralidade, de se reconhecer os conhecimentos prévios das crianças, de encarar a língua e seu ensino e aprendizagem com naturalidade, não esquecendo de lançar mão de recursos vários. O produto educacional acolhe essas contribuições e as materializa em descritores, que ajudam os responsáveis pela construção do currículo local a visualizar essas características de maneira prática e objetiva.

Fonte: A autora

As participantes demonstram (re)conhecer a relevância de enxergar o aluno como parte integrante e fundamental de um ensino reflexivo e contextualizado, e relatam lançar mão de recursos variados para o atendimento com as crianças. O produto educacional desenvolvido valida essas contribuições e as materializa em descritores, o que possibilita a elaboração de objetivos de aprendizagem claros e direcionados e inspira a elaboração de materiais didáticos autorais.

Ao relacionarmos as perguntas de pesquisa à revisão de literatura e aos dados gerados (Questionário on-line e GF), buscamos reconhecer as pesquisas realizadas na área e validar as ações que já acontecem no contexto da sala de aula, evidenciando a representatividade e relevância dessas práticas para o produto educacional desenvolvido, bem como propor um diálogo entre as vozes de diferentes

partes do Brasil e as teorias, tendo em vista a formação continuada e permanente dos(as) professores(as).

5. COLORAÇÃO PESSOAL E CURRÍCULO: UMA PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO ÀS REALIDADES LOCAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, de natureza aplicada, exploratória (Silveira; Córdova, 2009) e propositiva (Marcondes; Leite; Leite, 2011) e foi estabelecida por meio da pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019). Para tanto, valemo-nos, da literatura especializada, de participações de professores que atuam com o ensino de inglês com crianças em um questionário on-line e da utilização da técnica de Grupo Focal (Ressel *et al.*, 2008) com as professoras da rede da professora-pesquisadora.

O produto educacional apresentado nesse estudo desenvolve e apresenta uma proposta de organização curricular por meio de princípios e descritores e tem por objetivo inspirar e subsidiar a elaboração dos Currículos Locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública na perspectiva da educação linguística, bem como ser fonte de formação continuada para professores(as) que atuam nesse contexto. Para a materialização do documento, apropriamo-nos de conceitos emprestados da Teoria das Cores (Silveira, 2015) e da Coloração Pessoal (Medeiros, 2022).

A proposta de organização curricular busca o aprimoramento de práticas, com a construção de uma identidade docente que se reconheça inserida na Educação Infantil e que se (re)afirme crítica e reflexivamente como um agente capaz de embasar o seu agir de maneira mais ampla, não se prendendo às concepções de um material didático específico, e que lance para a criança um olhar de agente histórico, social e cultural, capaz de atuar criticamente no contexto no qual está inserida e que merece ser vista e concebida na sua integralidade (intelectual, física, emocional, social e cultural).

Os conceitos de currículo (Costa, 2022; Sacristán, 2017; Silva, 2023), educação linguística (Duboc, 2018; Jordão, 2018; Kawachi-Furlan; Malta, 2020; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Rocha, 2018; Tonelli; Seccato, 2022); a Taxonomia de

Bloom Revisitada (TBR) (Ferraz; Belhot, 2010; Galhardi; Azevedo, 2013; Krathwohl, 2002; Leffa, 2007; Ribeiro; Guarenti, 2015; Rodrigues Júnior, 2016) os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento expressos na BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2018) orientaram e balizaram a elaboração dos princípios e de seus descritores, bem como a revisão de literatura especializada e as contribuições de professores(as) que atuam com o ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública, dadas ao questionário on-line e ao Grupo Focal.

Neste sentido, espera-se que a pesquisa oportunize práticas significativas que gerem encantamento nessa etapa tão importante da educação básica e da vida, que instigue um ensino em que a língua é vista como meio e não como objeto (Tonelli, 2023) e que privilegie a construção autoral, crítica e reflexiva dos currículos locais. Como sugestão a pesquisas futuras evidencia-se a necessidade de investigar como esta proposta pode ser concretizada na prática pedagógica, quais suas contribuições para a formação docente continuada e a abrangência desse produto educacional no que se refere à adaptação e produção de materiais didáticos para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil, em especial as da rede pública.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

AGRA, C. B. Reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I público à luz dos multiletramentos. *In*: VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, vol. 2, n. 2, 2017. Londrina. **Anais** [...]. Londrina, 2017, p. 179-192. ISSN 2318-695X, DOI 10.5151/edupro-clafpl2016-015. Disponível em: [015.pdf \(br.s3-sa-east-1.amazonaws.com\)](https://br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/015.pdf). Acesso em: 03 mar. 2023.

AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e formação de professores de Língua Estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 63-93. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/reflexes-sobre-a-introducao-da-lngua-inglesa-no-ensino-fundamental-i-pblico-luz-dos-multiletramentos-25474>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ARANTES, E. A. **Ensino de pronúncia de inglês como língua franca**: uma proposta de material didático complementar. 2020. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [Everton-Aparecido-Arantes TCCC.pdf \(meplem.com.br\)](https://meplem.com.br/Everton-Aparecido-Arantes_TCCC.pdf). Acesso em: 03 ago. 2022.

ARROYO, M. G. O significado da infância. *In*: Seminário nacional de educação infantil., 1., 1994. Brasília. **Anais** [...]. Brasília: mec/sef/coedi, 1994. p 88-92.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 111-122, set. 2018. ISSN 1980-0614. Disponível em: [Open Journal Systems \(ufpr.br\)](https://openjournal.ufpr.br/). Acesso em: 29 jan. 2023.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais no método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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. 54 p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/08/Ebook-Auto-Avaliacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BATTELLE FOR KIDS. **Framework for 21st century learning definitions**. 2019. Disponível em: [P21 Framework DefinitionsBfK.pdf \(battelleforkids.org\)](https://battelleforkids.org/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

BIAGINI, J. S. G. **Desenvolvimento de unidade Didática para o Ensino de Inglês em contexto de inclusão com crianças cegas**. 2018. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: [Juliana-da-Silva-Guimarães-Biagini_TCC.docx \(live.com\)](#). Acesso em: 20 out. 2022.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, paper 67. 2011. Disponível em: [\(PDF\) Repertoires Revisited: "Knowing Language" in Superdiversity \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: [Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos \(APCN\) \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_silva.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: [rcnei_vol1.pdf \(mec.gov.br\)](#). [volume2.pdf \(mec.gov.br\)](#). [volume3.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: [livro01.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [Documento1 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 22 de ag. de 2023.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council Brasil, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fub-ZR54LiWqXOO1bXb8o4tDsqeOA5yr/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 327 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BUENO, B. A. G. **CHAMELEON: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças**. 2020. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) –

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [a-chameleon-trabalho-final-meplem.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 15 jan. 2023.

CALDERON-BERUMEN, F.; O'DONALD, K. Promoting Curriculum of Orgullo: Latinx's Children's Books and Testimonio. **Association of Mexican American Educators Journal Open Issue**. Vol. 13. N. 1, 2019, p. 123 - 141. ISSN: 2377-9187. DOI: <https://doi.org/10.24974/amae.13.1.449>. Disponível em: [Promoting Curriculum of Orgullo: Latinx's Children's Books and Testimonio | Association of Mexican American Educators Journal \(utsa.edu\)](#). Acesso em: 05 set. 2023.

CAMBRIDGE. **The Cambridge Life Competencies Framework - Young Learners - Introductory Guide for Teachers and Educational Managers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803 - 809, set. 1972.

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

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs). Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: [Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf \(cefetmg.br\)](#). Acesso em: 30 nov. 2022.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: [Convite à Filosofiar \(ufam.edu.br\)](#). Acesso em: 24 jan. 2024.

CHEEP-ARANAI, R., REINDERS, H., WASANASOMSITHI, P. **Implementing play-based language learning with children**: from potential to practice. Researchgate, 2015.

CIRINO, D. R. S. **Desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019. Disponível em: [e-cirino-2019-ingles-para-criancas-pela-oralidade.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 25 mar. 2022.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24 - 34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).

CORDEIRO, R. V.; ALTOÉ, R. O. Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 17, n. 39, p. 253-270, dez. 2021. ISSN 2317-5125. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11627>. Acesso em: 23 jan. 2023.

COSTA, M. F. **Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente**. 2022. 228 f. Tese (Pós-graduação em estudos da linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 25 jan. 2023.

COUTINHO, J. V. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: e-um-olhar-sobre-o-ensino-de-lc3adnqua-estrangeira-para-crianc3a7as-e-o-seu-planejamento.pdf (wordpress.com). Acesso em: 05 mar. 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L. O ensino de leitura em Língua Estrangeira. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Org. Lucas Moreira dos Anjos-Santos, Ana Paula Marques Beato-Canato, Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRUZ, S. L. **Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo**. 2019. 133 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: e-formac387c383o-integral-e-ensino-aprendizagem-de-lc38dnqua-inglesa-para-crianc387as-pequenas-sob-um-paradigma-complexo.pdf (wordpress.com). Acesso em: 08 abr. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15 - 41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

DIAS, C. T; SALIMEN, P. G. Uma visão de língua como prática social: princípios para o ensino de línguas adicionais para crianças. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 78-91, ago. 2022. Disponível em: [Uma Visão de Língua como Prática Social: princípios para o ensino de línguas adicionais para crianças | Signum: Estudos da Linguagem \(uel.br\)](http://Uma%20Vis%C3%A3o%20de%20L%C3%ADngua%20como%20Pr%C3%A1tica%20Social%3A%3A%20pr%C3%ADnc%C3%ADpios%20para%20o%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas%20adicionais%20para%20crian%C3%A7as%20|%20Signum%3A%3A%20Estudos%20da%20Linguagem%20(uel.br)). Acesso em: 18 dez. 2023.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com o outro. *In*: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es)**

universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24. Recurso digital.

ELLIS, G. BREWSTER, J. **Tell it again! The Storytelling Handbook for primary English language teachers**. The British Council, 2014.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. **Discourse & Society**, 1993, v. 4, n. 2, p. 133-168. Disponível em: [\(PDF\) Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 18 dez. 2023.

FERRAZ, A. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção [online]**. v. 17, n. 2, p. 421 – 431, 04 ago. 2010. ISSN 1806-9649. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 18 dez. 2022.

FISHER, L. *et al.* Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multitheoretical conceptualisation, **International Journal of Multilingualism**, 2020, v. 17, n. 4, p. 448-466, DOI: 10.1080/14790718.2018.1524896. Disponível em: [Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualisation \(tandfonline.com\)](#). Acesso em 24 jan. 2024.

FREIRE, M. M. & LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. *In*: Barbara, L e Ramos, R.C.G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. *In*: VII Workshop Pós-graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo. 2013. p. 237 - 247. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938765/mod_resource/content/1/Avalia%C3%A7%C3%B5es%20de%20aprendizagem-%20o%20uso%20da%20taxonomia%20de%20Bloom.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros**: diálogos possíveis e desejáveis. 2021. 178 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: [tese 15839 Disserta%E7%E3o Ana%20Sara .pdf \(ufes.br\)](#). Acesso em: 20 mar. 2023.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building and EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language and Translation Studies**, v. 1, n. 3, p. 92 - 101, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19515427/Building_an_EFL_Curriculum_for_Young_Learners_A_Brazilian_experience. Acesso em: 24 jan. 2023.

GIROUX, H. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIDUGLI, S. S. **O inglês dentro e fora da escola**: uma proposta de material didático para aproximar as duas realidades. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: [Silene-Salvador-Guidugli.doc \(live.com\)](http://live.com/Silene-Salvador-Guidugli.doc). Acesso em 20 nov. 2022.

HAWKINS, E. Foreign language study and language awareness. **Language awareness**. v. 8, n. 3 e 4, p. 124 - 142, 1999.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 69 - 80. Recurso digital.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C.; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae** (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 2, p. 153 - 170, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?”: Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609 - 630, 2021. Disponível em: [Vista do "Na teoria a prática é outra?" \(ufu.br\)](http://ufu.br/Vista%20do%20Na%20teoria%20a%20pratica%20e%20outra%20ufu.br). Acesso em: 28 mar. 2023.

KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212 - 218, 2002. College of Education, The Ohio State University. Disponível em: [KrathwohlPM \(depauw.edu\)](http://depauw.edu/KrathwohlPM). Acesso em: 22 jan. 2024.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (org.) **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15 - 41.

LIBERALI, F. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009. Disponível em: [4\) Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira | Fernanda Liberali - Academia.edu](http://fernanda-liberali-academia.edu/4-Atividade-Social-nas-Aulas-de-Lingua-Estrangeira). Acesso em: 13 fev. 2023.

LONDRINA, Prefeitura do Município de. **GUIA curricular para língua inglesa – educação infantil e ensino fundamental**: subsídios para educadores e para gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13 - 23, jul./dez. 2014.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero História Infantil**: Educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças, 2021. 245 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestre em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: https://feliceuel.files.wordpress.com/2021/12/e-magiolo_gabrielli_m-sd-do-genero-hi-educacao-linguistica-em-li-na-infancia-e-sensibilizacao-as-diferencas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98 - 116, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MALLOY, A. Seven essential considerations for assessing young learners. **Teaching Young Learners**, v. 24, n. 1, p. 20 - 23, 2015. Disponível em: [metjan15_malloy.pdf\(modernenglishteacher.com\)](http://metjan15_malloy.pdf(modernenglishteacher.com)). Acesso em: 16 jan. 2024.

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.

MALTA, S. P. S. **Aprender brincando em língua estrangeira**: uma perspectiva dos Multiletramentos na educação infantil. 2015. 242 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: [e-aprender-brincando-em-lc3adngua-estrangeira-uma-perspectiva-dos-multiletramentos-na-educac3a7c3a3o-infantil.pdf\(wordpress.com\)](http://e-aprender-brincando-em-lc3adngua-estrangeira-uma-perspectiva-dos-multiletramentos-na-educac3a7c3a3o-infantil.pdf(wordpress.com)). Acesso em: 20 jan. 2023.

MARCONDES, M. I.; LEITE, M. S.; LEITE, V. F. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para prática pedagógica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 27. n. 3. p. 305 - 334. dez. 2011. Disponível em: [01 - pré-textuais Layout 1\(scielo.br\)](http://01-pré-textuais.Layout1(scielo.br)). Acesso em: 30 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 1, p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 111 - 130, 2015.

MEDEIROS, N. N. **A influência da coloração pessoal na autoestima e autoimagem**. 2022. 70 f. Trabalho de conclusão de curso (Design de Moda) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2022. Disponível em: [2022-TCC NATÁLIA \(coloração\)\(unes.net\)](http://2022-TCC NATÁLIA (coloração)(unes.net)). Acesso em: 07 jul. 2023.

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** - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas, v. 12, p. 1 - 19, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MERLO, M. C. R; 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**, v. 26, n. 51, p. 165 - 184, 3 jun. 2022. Disponível em: [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](#). Acesso em: 10 fev. 2024.

MIRANDA, J. S. **Nas cissuras da sala de aula**: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2021. Disponível em: [e-nas-cissuras-da-sala-de-aula-um-estudo-de-caso-sobre-o-letramento-critico-no-ensino-de-ingles-para-criancas-da-rede-publica-dissertaccca7acc83o-de-mestrado-de-jaqueline-silva-miranda.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 05 nov. 2022.

OGASAWARA, F. S. M. **Under control**: Inteligência Emocional e ensino de inglês para crianças. 2020. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado profissional em Letras Estrangeiras modernas - MEPLEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, T. V. R. **Kids in action**: canções infantis em um software interativo para a prática do inglês. 2018. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Modernas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: [Taciana-Virginia-Ramalho-Pereira.pdf \(meplem.com.br\)](#). Acesso em: 02 dez. 2022.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Organização e tradução do original de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIOVESAN, J. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 E-book - cap. 4, p. 73 - 100. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**, 2018. 231 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestre em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: [Sistema Nourau: Biblioteca Digital da UEL](#). Acesso em: 07 fev. 2023.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução de Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral. Revisão técnica de Carolina Rodeghiero, Leo Burd. Porto Alegre: Penso, 2020.

RESSEL, L. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, v. 17, n. 4, p. 779 – 786, 2008, Florianópolis. Disponível em: [SciELO - Brasil - O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa](#). Acesso em: 05 abr. 2023.

RIBEIRO, L.O.; GUARENTI, R.G. Educação tecnológica - superação de desafios de aprendizagem em física através da robótica educacional. *In: VIII World Congress on Communication and Arts*. Salvador. **Anais** [...]. Salvador: COPEC, 2015, p. 363 - 367. Disponível em: [Microsoft Word - 87.doc \(copec.eu\)](#). Acesso em: 30 jul. 2023.

ROCHA, C. H. Memórias e histórias de uma professora de inglês por entre reflexões e vivências do letramento crítico. *In: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W.* (Org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 81-92. Recurso digital.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, v. 23, n. 2, p. 273 - 319, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. **A taxonomia de objetivos educacionais**: um manual para o usuário. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAITO, L. M. **Leitura Crítica**: origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa. 2018. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: [Leila-Miyuki-Saito.pdf \(meplem.com.br\)](#). Acesso em: 02 set. 2022.

SANTOS, K. B. **“Sou do Candyall guetho square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”**: A Contação de Histórias como Ação Social nas Aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 2017. 237 f. Tese (Doutorado). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: [e-e2809csou-do-candyall-guetho-square-sou-do-mundo-e-tenho-algo-para-lhe-falare2809d-a-](#)

[contac387c383o-de-histc393rias-como-ac387c383o-social-nas-aulas-de-inglc38as-como-lc38dnqua-franca-.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 15 fev. 2023.

SANTOS, C. F. **Rompendo cápsulas**: site educacional para ensino e aprendizagem de inglês na infância sob a perspectiva dos Multiletramentos e da Atividade Social. 2021. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2021. Disponível em: [Carolina-Favaretto-Santos_TCC.pdf \(meplem.com.br\)](#). Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, J. L. **Inglês com drama**: Proposta de ensino de inglês com performance teatral no contexto de Escola Pública. 2020. 156 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2020. Disponível em: [f3782465-e186-4078-9784-c38fec4b1d0c.pdf \(meplem.com.br\)](#). Acesso em: 03 de mar. 2023.

SCOTT, L. A. **21t century learning for early childhood framework**. Battelle for Kids, 2017. Disponível em: <https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SILVA, E.C.O. **Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental**. 2020. 275 f. Dissertação (Mestrado Em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [e-dissertaccca7acc83o-emanuelle-versacc83o-final.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, K. C. **Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG [manuscrito] acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2019. Disponível em: [e-dissertacao-final-cd-rom-kely-cristina-ensino-de-ingles-no-fundamental-i.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 03 out. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 15. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, T. T. (org.) HALL, S; WOODWARD; K. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73 - 102. Disponível em: [\(4\) Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais - Tomaz Tadeu da Silva. | Luiz Marinho - Academia.edu](#). Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVEIRA, L. M. **Introdução à Teoria da Cor**. 2. ed. Curitiba: UTFPR, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: SILVA, D. T.; GERHARDT, T. E. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 33-44. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVER, A. Play: a fundamental equalizer for ESL children. **TESL Canada Journal**. v. 16, n. 2, Spring. 1999.

TELES, F. P. O brincar na educação infantil com base em atividades sociais: Por um currículo não encapsulado. **Revista FSA**, Teresina PI, v. 16, n. 3, art. 7, p. 126 - 147, mai./jun. 2019. Disponível em: [e-o-brincar-na-educacao-infantil-com-base-em-atividades-sociais....pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 25 mar. 2022.

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, jan. 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM ELAS: REFLEXÕES TEÓRICAS E REDIRECIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOB VOZES MÚLTIPLAS DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM ELAS: REFLEXÕES TEÓRICAS E REDIRECIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOB VOZES MÚLTIPLAS](#). Acesso em: 16 jan. 2024.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**, 2005. 270 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestre em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em: <https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/e-histc3b3rias-infantis-no-ensino-da-lc3adngua-inglesa-para-crianc3a7as.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: Silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243 - 266, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 07 jan. 2023.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA** - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 42, p. 45 - 63, jul-dez. 2014. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055/2390>. Acesso em: 20 jan., 2023.

TONELLI, J. R. A. *et al.* Educação Linguística em língua inglesa com crianças: possibilidades de integração de língua e conteúdo sob perspectivas decoloniais críticas e multiculturais. *In*: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. [Orgs.] **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-) pandêmicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 129-159.

TONELLI, J. R. A; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI** - REVISTA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E LITERATURA ISSN 1986-6576, v. 9, n. 1 - Maio, 2017. p. 124 - 141 – Inhumas/Goiás Brasil. Disponível em: [REMENDO NOVO EM VESTIDO](#)

[VELHO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS | REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura \(ISSN 1984-6576\) \(ueg.br\)](#). Acesso em: 05 maio, 2023.

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: [EBOOK Unidades-de-formacao-para-a-pratica-de-ingles-com-criancas-vol-2.pdf \(pedroejoaoeditores.com.br\)](#). Acesso em: 14 set. 2023.

VIEIRA, A. P. M. **El Huevo de Colón: Unidades Fraseológicas no Processo de Ensino e Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira e/ou Adicional**. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2018. Disponível em: [Ana-Paula-Mantovani-Vieira.doc \(live.com\)](#). Acesso em: 10 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Disponível em: [A educacao estetica.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 15 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. - 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1934/2001.

WHITEBREAD, D. *et al.* **The role of play in children's development: a review of the evidence**. The LEGO Foundation, 2017.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. Oxford University Press, 1995.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário on-line destinado a professores(as) que atuam no ensino de inglês com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública



Seção 1 de 16

O ensino de inglês com a Educação Infantil da rede pública: a construção de currículos locais

Caro (a) professor (a),

Você foi convidado a responder a este formulário que tem por objetivos: 1) gerar dados de quantas e quais cidades oferecem o ensino do componente inglês, na educação infantil, como parte da grade curricular obrigatória das redes públicas e; 2) fazer um levantamento de quais documentos orientam e/ou subsidiam a construção de seus currículos locais.

Importante ressaltar que sua identidade será mantida em sigilo e que a você fica assegurado o direito de interromper a participação em qualquer momento da pesquisa e não sofrer nenhum prejuízo em decorrência dessa decisão.

Em caso de dúvidas, ou para solicitar mais informações e esclarecimentos em relação à pesquisa, entre em contato com: jaquelinetoneli84@gmail.com

O e-mail é um componente com campo obrigatório por se tratar do meio pelo qual você receberá a via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como o aceite do próprio TCLE, para se garantir o prosseguimento da pesquisa.

Sua participação levará em torno de 15 minutos.

Desde já agradeço a colaboração.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Seção 2 de 16

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



“O Ensino de Inglês na rede pública com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos: possíveis encaminhamentos com foco em atividades sociais e competências socioemocionais”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“O Ensino de Inglês na rede pública com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos: possíveis encaminhamentos com foco em atividades sociais e competências socioemocionais”**. O objetivo da pesquisa é refletir sobre o ensino de inglês com crianças da educação infantil na rede pública no que tange à formação holística do aluno e ao seu desenvolvimento integral.

Sua participação é muito importante e dar-se-á por meio de um questionário que visa entender como a ausência de documentos orientadores para o ensino de inglês nessa etapa da educação básica é vista e quais as práticas educacionais que nela se estabelecem.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa

- Sim, eu gostaria de participar da pesquisa.
- Não, gostaria de encerrar aqui a minha participação.



DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um desconforto e risco mínimo para você se submeter à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados.

No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente, não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da construção de currículos locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil em redes públicas de ensino.

O questionário on-line, elaborado via *Google Forms*, cujo endereço eletrônico será encaminhado via mídias sociais (*WhatsApp* e/ou *e-mail* - qualquer convite individual enviado por *e-mail* terá um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta), tem por objetivos discutir a ausência de diretrizes oficiais para a construção dos currículos locais e analisar em que se orientam as práticas de sala de aula.

Por se tratar de um ambiente virtual existem limitações por parte da pesquisadora para assegurar total confidencialidade, uma vez que há potencial risco de sua violação. No entanto, medidas serão tomadas a fim de minimizar riscos, sendo assegurado ao participante o direito de não se identificar e o de deixar de responder qualquer questão que julgue pertinente, o de ser esclarecido de todas as dúvidas em relação ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário.

O e-mail é um componente com campo obrigatório por se tratar do meio pelo qual você receberá a via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como o aceite do próprio TCLE, para se garantir o prosseguimento da pesquisa.

Fui esclarecido(a) acerca dos desconfortos, riscos e benefícios, e

- Gostaria de dar prosseguimento à minha participação.
- Gostaria de encerrar aqui a minha participação.



GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para esta pesquisa e futuras pesquisas relacionadas a esta pesquisadora e serão tratadas com o mais absoluto sigilo.

Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e permanecerão confidenciais.

Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.



A pesquisadora certificou-se de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Enfatizamos a importância de o(a) participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Fui esclarecido(a) acerca da garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo, e

- Gostaria de dar prosseguimento à minha participação.
- Gostaria de encerrar aqui a minha participação.



CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS  


A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará nada para participar e nem será remunerado(a) por sua participação.

Pesquisadora Responsável:

Jaqueline Ferreira de Brito Toneli

RG: 40.066.796-4

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá contatar a professora Jaqueline Ferreira de Brito Toneli, residente à rua Terezinha Taiatela, 55, Jardim Paraíso, Cândido Mota-SP, telefone (18) 99725-7529, e-mail jaquelinetoneli84@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Você declara ter sido informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, ter esclarecido as dúvidas, estar ciente de que em qualquer momento poderá solicitar novas informações e motivar sua decisão se assim o desejar e concorda em participar da pesquisa? 

- Sim, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, declaro que...
- Não, gostaria de encerrar aqui a minha participação.

Seção 6 de 16

Identificação

Descrição (opcional)

Nome completo *

Texto de resposta curta

Documento de identificação (RG)

Texto de resposta curta

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção



Seção 7 de 16

Local de atuação

Descrição (opcional)

Qual o teu município de atuação? *

Texto de resposta longa

Após a seção 7 Continuar para a próxima seção



Seção 8 de 16

Modalidades

Descrição (opcional)

O ensino de inglês (ou de outra língua adicional) ocorre na rede pública na qual atua? *

- Sim, na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Sim, apenas nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Não há oferta de língua adicional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundame...

Após a seção 8 Continuar para a próxima seção



Seção 9 de 16

Língua adicional

Descrição (opcional)

Qual língua adicional é ofertada? Caso haja a oferta de mais de uma língua adicional, por favor, identifique-as. *

Texto de resposta curta

Após a seção 9 Continuar para a próxima seção



Seção 10 de 16

Como se dá a oferta de língua adicional

Descrição (opcional)

Como o ensino da língua adicional é ofertado? *

- Em forma de projeto, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamen...
- Em forma de projeto na Educação Infantil e na grade curricular obrigatória nos Anos Iniciais do...
- Na grade curricular obrigatória, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais no Ensino ...
- Na grade curricular obrigatória apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não há o...
- Outro.

Após a seção 10 Continuar para a próxima seção



Seção 11 de 16

Outro

Descrição (opcional)

Por favor, se possível, forneça mais informações sobre como se dá a oferta de língua adicional em seu município.

Texto de resposta longa

Após a seção 11 Continuar para a próxima seção



Seção 12 de 16

A construção de currículos locais para línguas adicionais na educação infantil

Descrição (opcional)

Há documentos que orientam e/ou subsidiam a construção do currículo local para o ensino de línguas adicionais na sua rede de atuação? *

- Sim, há documentos que orientam a construção dos currículos locais.
- Desconheço a existência ou não desses documentos.
- Não, não há documentos orientadores para essa prática.

Após a seção 12 Continuar para a próxima seção



Seção 13 de 16

Documentos norteadores

Descrição (opcional)

Quais documentos norteiam e/ou subsidiam a construção do currículo local para o ensino de línguas adicionais? Quem são os responsáveis por essa elaboração? *

Texto de resposta longa

Após a seção 13 Continuar para a próxima seção



Seção 14 de 16

A ausência de diretrizes oficiais para o ensino de língua adicional na educação infantil da rede pública

Descrição (opcional)

De modo pessoal, como você interpreta a ausência de diretrizes oficiais que orientem a construção dos currículos locais no que se refere ao ensino de uma língua adicional com alunos da Educação Infantil da rede pública? Você considera que essa ausência tem um impacto nas práticas exercidas em sala de aula? Por favor, comente a sua resposta.

*

Texto de resposta longa

Após a seção 14 Continuar para a próxima seção



Seção 15 de 16

Envio

Descrição (opcional)

Você está pronto(a) para submeter as suas respostas? Elas não poderão ser editadas ou reabertas após o envio.

 Sim.

Após a seção 15 Continuar para a próxima seção



Seção 16 de 16

Agradecimento

Muito obrigada!

Sua participação será registrada e uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido após clicar em "Enviar".

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Grupo Focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O Ensino de Inglês na rede pública com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos: possíveis encaminhamentos com foco em atividades sociais e competências socioemocionais”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “O Ensino de Inglês na rede pública com alunos da educação infantil de 4 e 5 anos: possíveis encaminhamentos com foco em atividades sociais e competências socioemocionais”. O objetivo da pesquisa é refletir sobre o ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública no que tange à formação holística do aluno e ao seu desenvolvimento integral. Sua participação é muito importante e dar-se-á por meio de um Grupo Focal que visa compreender como é vista a falta de documentos orientadores para o ensino de inglês nessa modalidade da educação básica, quais as práticas educacionais que nela se estabelecem e quais conhecimentos e estratégias alicerçam essas práticas, e, a partir das vozes desses professores, construir e fortalecer uma proposta de organização curricular pautada na Educação Linguística com crianças.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um desconforto e risco mínimo para você se submeter à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente, não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da construção de currículos locais para o ensino de inglês com crianças da educação infantil em redes públicas de ensino na perspectiva da Educação Linguística com crianças.

A coleta de dados dar-se-á por meio de gravações de áudio do Grupo Focal, cujos encontros serão realizados na modalidade presencial, sendo a sua participação voluntária e autorizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Medidas serão tomadas a fim de minimizar riscos, sendo assegurado ao participante o direito de não se identificar e deixar de responder qualquer questão que julgue pertinente, o de ser esclarecido de todas as dúvidas em relação a sua participação e ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o de ser a autorização da gravação de cada encontro solicitada previamente, sendo seu consentimento apresentado e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando participar do Grupo Focal.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para esta pesquisa e futuras pesquisas relacionadas a esta pesquisadora e serão tratadas com o mais absoluto sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você. Enfatizamos a importância de o(a) participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia deste documento.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará nada para participar e nem será remunerado(a) por sua participação.

Pesquisadora Responsável:

Jaqueline Ferreira de Brito Toneli

RG: 40.066.796-4

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá contatar a professora Jaqueline Ferreira de Brito Toneli, residente à rua Terezinha Taiatela, 55, Jardim Paraíso, Cândido Mota-SP, telefone (18) 99725-7529, e-mail jaquelinetoneli84@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Cândido Mota, 01 de agosto de 2023.

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C - Roteiro do Grupo Focal

- 1 - Na sua opinião, quais são os principais desafios e obstáculos enfrentados ao ensinar inglês com crianças da Educação Infantil?
- 2 - Quais estratégias e metodologias têm se mostrado eficazes neste contexto?
- 3 - Como a interação e o uso da língua inglesa são incentivados com essas crianças da Educação Infantil?
- 4 - Na tua opinião e na sua prática pedagógica, quais são os principais objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos em um currículo de inglês com crianças da Educação Infantil?
- 5 - Como você avalia o impacto do ensino de inglês desde a Educação Infantil para o desenvolvimento tanto das habilidades cognitivas quanto das habilidades socioemocionais?
- 6 - Você acredita que a Educação Infantil demanda um perfil diferenciado de professor?
- 7 - Como você encara a falta de documentos oficiais orientadores para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil?
- 8 - Quais os maiores desafios para a implementação do currículo de inglês com crianças no município?
- 9 - Quais ações ou políticas poderiam ser implementadas para incentivar essa elaboração?
- 10 - Quais tópicos você considera importantes para se trabalhar com as crianças da Educação Infantil?
- 11 - Quais instrumentos você utiliza ao avaliar a aprendizagem de inglês com crianças? Você os considera eficazes?
- 12 - Como você acredita que é possível desenvolver as competências socioemocionais com a Educação Infantil?
- 13 - O que eu aprendi sendo *teacher* na e com a Educação Infantil?

APÊNDICE D - Link para Acesso ao Produto Educacional

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

**Documento-base: inspirando a construção de
Currículos Locais para o ensino de inglês com
crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede
pública na perspectiva da Educação Linguística**

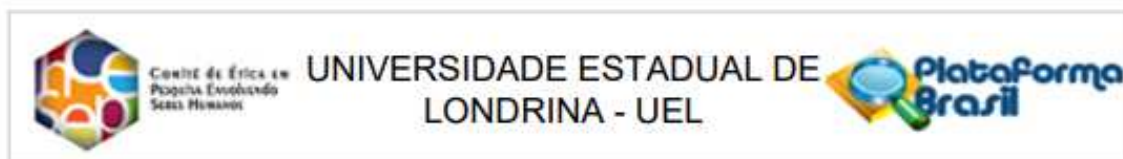


**Jaqueline Ferreira de Brito Toneli
Juliana Reichert Assunção Tonelli**

Clique <https://drive.google.com/file/d/1HRf2nl7Zcx8SGGJqHyCjKZWPx345YzTJ/view?usp=sharing>

aqui:

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 E 5 ANOS: POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS COM FOCO EM ATIVIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Pesquisador: JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELLI

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 60735622.2.0000.5231

Instituição Proponente: Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.186.914

Apresentação do Projeto:

"Este projeto visa à elaboração de trilhas de referências com possíveis encaminhamentos para a construção de um currículo voltado para o ensino de inglês na rede pública com alunos da Educação Infantil de 4 e 5 anos de idade e, desse modo, propor reflexões acerca de como a falta de documentos orientadores oficiais para essa prática (TONELLI; AVILA, 2020), (MAGIOLO; TONELLI, 2020) oportuniza ao professor a busca por teorias e práticas que venham a contribuir com o agir em sala de aula. O foco deste projeto é um ensino baseado em atividades sociais (LIBERALI, 2009) e em competências socioemocionais (SCOTT, 2019) e (CAMBRIDGE, 2020). A metodologia, ancorada no ensino de inglês por meio de práticas sociais e de competências socioemocionais, sustenta a nossa hipótese de que, ao dialogarmos com outros professores que atuam nessa modalidade, em que a falta de diretrizes dificulta escolhas mais específicas que atendam as expectativas de aprendizagem dessa faixa etária, possamos elaborar trilhas de referências com possíveis encaminhamentos para a atuação nesse contexto, o que nos possibilitará construir colaborativamente práticas informadas, bem como a identidade desse profissional (LINGUEVIS, 2007). Acreditamos, portanto, que esta pesquisa possa apontar caminhos que orientem práticas mais significativas."

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.914

Metodologia Proposta:

"A pesquisa, no modelo qualitativo de análise de dados, apresenta caráter descritivo. Espera-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa possam colaborar na construção de significados e concepções que venham a subsidiar a elaboração das trilhas de referências com possíveis encaminhamentos para o ensino de inglês na Educação Infantil da rede pública.

O que se entende aqui por pesquisa qualitativa é o mesmo assumido por Denzin e Lincoln (2006, p.17), "a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo", colocando o pesquisador em contato direto com o universo a ser pesquisado e o situando no mesmo.

Sendo assim, objetiva-se uma análise de dados que venha a contribuir com o agir docente crítico e reflexivo, comprometido com uma prática significativa e intencional uma vez que os participantes da pesquisa serão professores de inglês que atuam na Educação Infantil das redes públicas municipais dos estados de São Paulo e Paraná.

O objetivo da pesquisa é olhar para as redes municipais dos referidos estados em que o componente inglês esteja inserido na grade curricular e analisar quais os referenciais e suportes contribuem para esse agir. Optamos por analisar esses estados mediante amostragem pelo fato de o estado de São Paulo ser o de residência da professora pesquisadora e o do Paraná ser onde se localiza a universidade em que a pesquisadora estuda.

Para Denzin e Lincoln (2000 apud REES, 2008, p.255), "o pesquisador qualitativo, ao escrever os textos da pesquisa, 'se define como o escritor, como interprete', pois 'as interpretações qualitativas são construídas'". Sendo assim, o que se almeja com a pesquisa é a geração de dados que possibilite analisar e interpretar os efeitos da falta de diretrizes na prática docente e quais as soluções encontradas pelos docentes.

Os dados serão gerados por meio de:

- Questionário on-line, elaborado via Google forms e compartilhado em mídias sociais (WhatsApp e/ou e-mail - qualquer convite individual enviado por e-mail terá um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta), a ser respondido por professores voluntários que atuam com o ensino de inglês com alunos da Educação Infantil das redes públicas municipais dos estados de São Paulo e Paraná após aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O objetivo desse formulário é gerar, mediante amostragem, dados de quantas e quais cidades oferecem o ensino do componente inglês, na Educação Infantil, como parte da grade curricular obrigatória das redes públicas municipais dos referidos estados e fazer um levantamento de quais documentos

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.914

orientam a construção de seus currículos;

- Realização de Grupo Focal, na modalidade presencial, com professores voluntários das redes públicas municipais do estado de São Paulo como uma amostra de dados, gravado com consentimento dos participantes a partir da assinatura do (TCLE), disponibilizado de forma impressa na data da realização, sendo ao participante assegurado o direito de recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. As transcrições das falas dos participantes colaborarão com a elaboração do documento.

Por se tratar de um ambiente virtual existem limitações por parte da pesquisadora para assegurar total confidencialidade, já que há potencial risco de sua violação. No entanto, medidas serão tomadas a fim de minimizar riscos, sendo assegurado ao participante o direito de não se identificar e deixar de responder qualquer questão que julgue pertinente, o de ser esclarecido de todas as dúvidas em relação ao questionário e ao TCLE e o de ser a autorização da gravação de cada encontro solicitada previamente, sendo seu consentimento apresentado e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder à pesquisa e ao Grupo Focal."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

- Propor trilhas de referências com possíveis encaminhamentos para o ensino de inglês com alunos da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública.

Objetivo Secundário:

- Fazer levantamento da literatura específica, recuperando pesquisas já realizadas;
- Mapear as cidades que oferecem, na grade curricular da rede municipal dos estados de São Paulo e Paraná, o componente inglês na Educação Infantil;
- Acolher as vozes dos professores dos referidos estados no que se refere a como encaram a falta de documentos orientadores e diretrizes para essa modalidade de ensino;
- Investigar quais princípios e suportes orientam as práticas docentes no ensino de inglês das redes municipais analisadas;
- Identificar quais são os elementos essenciais que devem orientar a elaboração do documento (elementos linguísticos, culturais, histórico-sociais, cognitivos, afetivos);
- Refletir sobre como as aulas de inglês podem colaborar para o desenvolvimento integral do aluno e das competências socioemocionais na Educação Infantil;
- Evidenciar e justificar a necessidade da elaboração de um documento que materialize esse agir

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Ser(s) Humano(s)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.914

docente.

Todos esses objetivos específicos subsidiarão a elaboração do documento acima referido visando que os professores que rede pública que atuam com o ensino de inglês na Educação Infantil possam ter subsídios teóricos que colaborem com a construção do currículo local e auxiliem a prática docente reflexiva e significativa."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existe um desconforto e risco mínimo para você se submeter à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente, não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da construção de currículos locais para o ensino de inglês com crianças da Educação Infantil em redes públicas de ensino.

A coleta de dados dar-se-á por meio de dois instrumentos.

O primeiro diz respeito a um questionário on-line, elaborado via Google Forms, sendo o endereço eletrônico encaminhado via mídias sociais (WhatsApp e/ou e-mail - qualquer convite individual enviado por e-mail terá um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta) em que a participação de professores voluntários será autorizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O segundo, trata-se de gravações de reuniões do Grupo Focal, cujos encontros serão realizados na modalidade presencial, sendo a participação de professores voluntários autorizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As reuniões do Grupo Focal ocorrerão como uma etapa posterior à resposta do questionário on-line, tendo por objetivos discutir a ausência de diretrizes oficiais para a construção dos currículos locais e analisar em que se orientam as práticas de sala de aula.

Por se tratar de um ambiente virtual existem limitações por parte da pesquisadora para assegurar total confidencialidade, uma vez que há potencial risco de sua violação. No entanto, medidas serão tomadas a fim de minimizar riscos, sendo assegurado ao participante o direito de não se identificar e deixar de responder qualquer questão que julgue pertinente, o de ser esclarecido de todas as dúvidas em relação ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o de ser a autorização da gravação de cada encontro solicitada previamente, sendo seu consentimento apresentado e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.914

No questionário on-line, o e-mail é um componente com campo obrigatório por se tratar do meio pelo qual você receberá a via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como o aceite do próprio TCLE para se garantir o prosseguimento da pesquisa.

Benefícios:

O participante será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para esta pesquisa e futuras pesquisas relacionadas a esta pesquisadora e serão tratadas com o mais absoluto sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para o participante sempre que solicitados e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida ao participante. É válido enfatizar a importância de o participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e, em se tratando do Grupo Focal, a cópia impressa. Espera-se que a pesquisa oportunize a geração e análise de dados que contribuam com a elaboração das trilhas de referências para o ensino de inglês com alunos da Educação Infantil da rede pública que tenham por foco orientar práticas significativas que oportunizem encantamento nessa etapa tão importante da educação básica e da vida."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma emenda de protocolo de pesquisa já aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Justificativa da Emenda:

- Adendo_Grupo.docx
- Carta_Resposta_Jaqueline.docx
- Adendo_Unidade.docx
- Folha_Jaqueline.pdf
- Confidencialidade_Sigilo.pdf

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

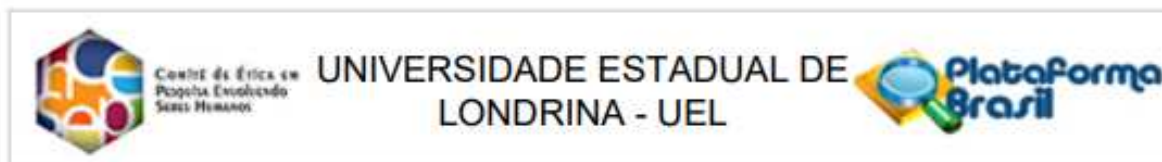
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 8.188.914

- Projeto_detalhado_com_ajustes_Jaqueline_Toneli.docx
- Projeto_Jaqueline_Toneli.docx
- TCLE_Jaqueline.doc
- TCLE_Grupo_Focal.docx PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2158797.pdf

"Tendo em vista a evolução da pesquisa e a necessidade de atender a alguns dos objetivos da mesma, a saber: investigar quais princípios e suportes orientam as práticas docentes no ensino de inglês das redes municipais analisadas; identificar quais são os elementos essenciais que devem orientar a elaboração do documento (elementos linguísticos, culturais, histórico-sociais, cognitivos, afetivos), e refletir sobre como as aulas de inglês podem colaborar com o desenvolvimento integral e das competências socioemocionais de crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede pública, e a relevância de expandir os referenciais de Letramentos/Multiletramentos e do Princípio de Abertura e Sensibilização às Línguas, evidenciou-se como necessário incluir e acolher a participação dos familiares como elemento integrador na elaboração dos possíveis encaminhamentos para o ensino de inglês na rede pública com alunos de 4 e 5 anos da Educação Infantil, corroborando a concepção de Sacristán (2017) de que é aconselhável a participação de todos os membros da comunidade escolar na elaboração da proposta curricular, para que esta, de fato, represente e atenda às demandas locais. Para tanto, considera-se a pertinência da pilotagem de uma Unidade Didática, constante em arquivo específico, pautada no uso da literatura e na importância do estabelecimento da relação família-escola para o desenvolvimento integral da criança, como apontado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), um dos referenciais desta pesquisa. A título de coleta e análise de dados, tal proposta conta com a participação dos familiares, que será consentida via assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, anexo a seguir, por meio de um questionário on-line, elaborado com a ferramenta GoogleForms, disponibilizado aos familiares via grupo de WhatsApp da turma com a qual a Unidade Didática será pilotada, juntamente com questões de sensibilização sobre como esses familiares se relacionam com a literatura e com o ensino de inglês; com o envolvimento durante a aplicação da unidade didática, que será analisado por meio das devolutivas das atividades propostas, e com um segundo questionário on-line, disponibilizado aos familiares na mesma modalidade do primeiro questionário, com o intuito de evidenciar se a pilotagem da unidade didática contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para estabelecer práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Linguística com crianças, também anexo. Como amostragem, pretende-se a pilotagem da unidade didática com uma turma de 2a

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

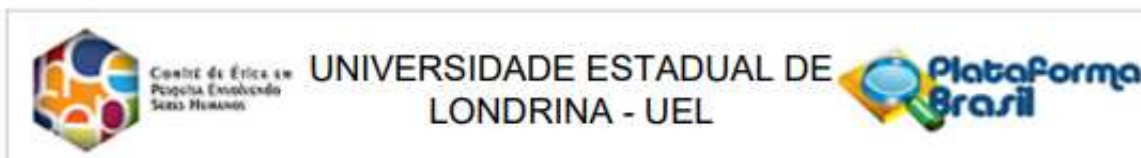
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.186.914

etapa da educação infantil, crianças de 5 anos, bem como com a participação de seus familiares. A turma conta com 21 crianças matriculadas e foi atribuída à professora- pesquisadora, mediante concurso público, no início do ano letivo de 2023. Válido ressaltar, que tal adendo não muda a natureza da pesquisa que está em desenvolvimento, mas surge como uma expansão para subsidiar a relevância de seus referenciais teóricos na prática de sala de aula, contribuindo para a elaboração dos encaminhamentos para o ensino de inglês com crianças da educação infantil da rede pública na perspectiva da educação linguística e para evidenciar a importância da participação da família ao se construir uma proposta curricular que seja reflexiva e participativa."

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-UEL, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, CNS nº 510 de 2016 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda ao do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2174073_E2.pdf	03/07/2023 21:36:54		Aceito
Outros	Adendo_Grupo.docx	03/07/2023 21:34:07	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
Outros	Adendo_Unidade.docx	03/07/2023 21:32:06	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_com_ajustes_Jaqueline_Toneli.docx	14/06/2023 23:54:07	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
Outros	TCLE_Grupo_Focal.docx	09/06/2023 12:28:04	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Jaqueline.docx	02/09/2022 00:51:39	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
SIBEL HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 8.186.914

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jaqueline_Toneli.docx	02/09/2022 00:51:26	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Jaqueline.doc	02/09/2022 00:51:04	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
Outros	Confidencialidade_Sigilo.pdf	12/07/2022 11:19:57	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Jaqueline.pdf	12/07/2022 11:17:16	JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 17 de Julho de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br