

Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância

Conceptions of future teachers about language teaching in childhood

Patricia Cardoso Batista

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é analisar concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário *online*, o qual foi respondido por 31 estudantes do último ano do curso de letras (português/inglês) de uma universidade pública do norte do Paraná. As análises indicam que, de modo geral, os participantes acreditam que o ensino de línguas difere de acordo com a idade do aluno, ressaltando que as crianças mais novas aprendem mais rápido. Ademais, os graduandos e graduandas defendem que o ensino de línguas deveria iniciar na infância, pois, na visão deles e delas, é melhor para a aprendizagem e vantajoso para o futuro dos pequenos aprendizes. Diante disso, percebemos que mitos sobre o ensino de línguas para crianças ainda estão presentes em suas concepções, demonstrando a importância de revisitá-los e construir outras concepções sobre tal atividade docente, ao longo dos cursos de formação inicial, bem como é necessário proporcionar mais reflexões sobre a educação linguística na infância.

Palavras-chave: Concepções de graduandos; Educação linguística; Ensino de línguas para crianças

Abstract: In this article our we aim is to analyze the conceptions of future teachers about teaching foreign languages to children. In order to achieve the goal, we conducted a qualitative field research. Data collection occurred by means of an online questionnaire, which was answered by 31 students in their last year of the undergraduate Language course (Portuguese/English) from a public university in the north of the State of Paraná. The analyses indicate that, overall, the participants believe that the language teaching differs according to the student's age and emphasized that younger children learn faster. Furthermore, the undergraduate students argue that the language teaching should start in childhood because in their view it is better for learning and advantageous for the young learners' future. Therefore, we realized that myths about language teaching to children are still present in their conceptions, showing the importance of revisiting them and building other



meanings concerning such teaching activity throughout the undergraduate courses, as well as it is necessary to provide more reflections on language education in childhood.

Keywords: Undergraduate students' conceptions; Language education; Language teaching to children

1 Introdução¹

O ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC)² expandiu no Brasil e no mundo, sendo implementado por muitas escolas municipais, particulares e institutos de idiomas. Dentre as justificativas para o aumento na oferta do ensino de línguas estrangeiras (LE) para esse público, Moraes e Batista (2020) apontam o impulso causado pela globalização e imigração no âmbito internacional, e, nacionalmente, em razão do entendimento dos direitos da criança³ e o papel da aprendizagem de uma língua adicional,⁴ como libertador. Diante disso, percebemos que graduandos e graduandas em letras, com habilitação em uma língua estrangeira, vêm encontrando amplo e promissor mercado de trabalho ao terminar o seu curso - ou até mesmo antes disso -, com possibilidade de atuar nos anos iniciais no ensino de outras línguas que não a primeira, conforme identificado por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017).

Neste artigo, nosso objetivo é analisar concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de LEC. Isso é importante na medida em que identificamos que, apesar do crescimento da oferta de tal ensino, muitas vezes, esse tema continua não sendo suficientemente incluído nos cursos de licenciatura em letras, como nos mostra Galvão (2022), deixando lacunas na formação dos e das docentes que pretendem atuar na

¹ Texto originalmente submetido como trabalho final da disciplina “Ensino, Aprendizagem e Avaliação de Línguas Estrangeiras nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela segunda autora. Considerando as questões éticas de coautoria, ressaltamos que este artigo foi escrito pelas autoras durante e após o período da disciplina.

² Ressaltamos que, neste texto, entendemos línguas estrangeiras para crianças como sinônimo de línguas estrangeiras na infância. Por isso, os termos são utilizados intercambiavelmente.

³ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90 de 13 de julho de 1990, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

⁴ Entende-se que o conceito de língua adicional não se trata de um mero acréscimo, mas implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e outras culturas, conforme Ramos (2021).

área (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA; TONELLI, 2014; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017; CIRINO; DENARDI, 2019, para citar alguns).

Desse modo, essa pesquisa visa explicitar, a partir das perspectivas de graduandos e graduandas, que esse é um tema que merece mais atenção nos currículos dos cursos de letras, mais especificamente, aqueles voltados à formação para o ensino de LE. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com 31 estudantes do último ano de um curso de letras-EaD com habilitação na língua inglesa, de uma universidade pública do norte do Paraná. A geração de dados se deu por meio de um questionário *online* composto por sete perguntas sobre os dados pessoais e profissionais dos e das participantes, bem como nove questões abertas e fechadas visando a compreensão de suas concepções sobre o ensino de LEC.

Em relação à análise de dados, a pesquisa constatou que 26 graduandos e graduandas acreditam que quanto mais cedo a criança aprende uma língua, melhor será para o seu aprendizado, ou que isso traz benefícios para o seu futuro, o que representa 83% dos e das respondentes. Entretanto, essas são ideias neoliberais questionadas por pesquisadores da área (ROCHA, 2009; MUÑOZ, 2014, MERLO, 2019; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, dentre outros), que ponderam não ser possível considerar apenas o fator idade, pois há outras questões que influenciam direta e indiretamente a aprendizagem por parte da criança. Logo, explicitamos a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas na área e sua introdução ainda na formação inicial.

Vale enfatizar que, nesta pesquisa, embora coadunemos com a noção de língua adicional, adotamos, neste artigo, o uso do termo língua estrangeira para abordar o ensino de uma língua que difere daquela aprendida pela criança no seio familiar em razão do seu amplo uso entre leigos da área.

Após esta seção introdutória, na sequência, apresentaremos algumas considerações sobre o ensino de LEC e, em especial, determinados mitos ainda presentes neste âmbito. Posteriormente, trazemos reflexões sobre educação linguística na e para a infância. Em seguida, explicamos como os dados foram gerados, discorreremos sobre os resultados obtidos e analisaremos algumas concepções sobre o ensino de LEC dos futuros professores e das professoras. Finalmente, teceremos nossas considerações finais acerca do assunto.

2 Mitos sobre o ensino de línguas para crianças

Sabe-se, segundo pesquisas realizadas anteriormente (SANTOS, 2005; MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, para citar alguns), que concepções⁵ dos docentes sobre o ensino de línguas interferem significativamente na prática, pois é a partir delas que as aulas são planejadas. A esse respeito, Félix (1999, p. 94) afirma que “quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino”. No caso do ensino de LEC, isso é bastante presente, pois dada a ausência ou insuficiência de formação para atuar nesse contexto, as práticas de sala de aula centram-se em pressupostos pessoais ou, no âmbito dessa pesquisa, em alguns mitos que são perpassados sem questionamentos e posicionamento crítico.

Ainda sobre a interferência de visões pessoais no ensino de LEC, Moreno e Tonelli (2016, p. 92) alertam que frequentemente docentes recorrem “a práticas referentes ao ensino com outras faixas etárias, acompanhamento irrefletido do livro didático, incorporação de experiências de outros docentes” porque não tiveram a chance de, desde a formação inicial, ter contato com teorias sobre tal temática.

Mediante todo esse cenário, observamos que alguns dos mitos⁶ que insistem em circular sobre o ensino de línguas, em especial para crianças, podem fazer parte do imaginário dos futuros professores e professoras de idiomas, no âmbito deste artigo os de língua inglesa, caso não sejam colocados em pauta e questionados amplamente. Diante disso, nesta seção, enfocamos certos mitos sobre o tema a fim de, pretensiosamente, desconstruí-los ou enfraquecê-los, e discutir suas reais intenções.

O primeiro mito refere-se à ideia de que quanto mais cedo inicia-se o ensino de uma LE, melhor será o aprendizado da criança. Trabalhos seminais sobre o assunto (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; SANTOS, 2005) já apontavam as inconsistências em tal crença. Rocha (2009), por sua vez, expõe que essa visão surge da pressuposição de que as crianças têm mais facilidade para aprendizagem de línguas do que os adultos. Entretanto, por trás deste discurso há intenções mercadológicas de alguns

⁵ Compreende-se como “concepção” o ponto de vista que o indivíduo tem sobre determinado assunto, isto é, um conhecimento implícito que se carrega, e que não é calcado na investigação sistemática.

⁶ Neste artigo, entendemos “mito” como sendo algo concebido a partir de crenças populares.

setores que pretendem lucrar, como editoras de material didático, escolas de idiomas e escolas bilíngues (MERLO, 2019). E, no caso das iniciativas públicas, o que se percebe são políticas de governo as quais imprimem caráter político em detrimento às políticas linguísticas, como bem discute Santos (2005). A esse respeito, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) apontam ainda que o aumento pela procura de escolas bilíngues se deve, em grande parte, ao imaginário coletivo de que começar a aprendizagem de outra língua mais cedo traz benefícios para as crianças. Essas autoras enfatizam que é comum ouvir pais dizendo que desejam que seus filhos ‘cresçam falando inglês’, partindo do pressuposto de que as crianças aprendem a pronúncia de uma LE com menos esforços e dificuldades se comparadas a adultos. Contudo, consideramos que essa ideia é problemática na medida em que, conforme discutido por Singleton e Pfenninger (2019), por exemplo, os adultos também podem alcançar altos níveis de proficiência em uma LE⁷.

Neste âmbito, apontar uma suposta melhor idade para aprender uma língua estrangeira, ponderando suas vantagens e desvantagens, conforme Merlo (2019), é algo muito complexo, pois cada idade tem suas peculiaridades e questões a serem consideradas. Em vista disso, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) salientam não haver consenso sobre quando o ensino deve iniciar para que a criança alcance uma pretensa ‘proficiência similar à de um nativo’, o que impede atestar uma idade benéfica para iniciar tal aprendizagem. Vale ressaltar ainda que é comum as pessoas idealizarem o ensino e a aprendizagem de línguas, o que fica perceptível pelas muitas campanhas publicitárias de cursos de idiomas que, para incentivar o início precoce de estudos, garantem ensinar a falar como um nativo e ajudar a perder o sotaque. Entretanto, é importante questionar a expectativa de alcançar uma pronúncia ‘perfeita’, pois há implicações ideológicas e sociais na escolha de qual pronúncia seria essa e a quem pertence esse padrão. Desta feita, essa problematização nos parece relevante na medida que se envolvem conceitos de língua e linguagem, pois ao colocar o ‘nativo’ como falante ideal, considera-se a língua como

⁷ Embora não seja o escopo deste artigo, ao discutirmos, a partir da visão dos e das participantes da pesquisa, a idade ideal para se aprender outra língua, ressaltamos que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), apesar dos conflitos epistemológicos presentes no referido documento (DUBOC, 2019), a língua inglesa tem sido compreendida como língua franca. Nesta perspectiva, de modo geral, não há a preocupação em reproduzir a língua com o ideal de atingir o padrão do ‘nativo’, mas de, por meio dela, estabelecer a comunicação.

sistema homogêneo e estanque, diferentemente do que entendemos nesta pesquisa, ou seja, a língua como prática social⁸, utilizada para agir e interagir no mundo.

Ademais, não basta somente definir uma 'idade ideal' para iniciar a aprendizagem de uma LE, pois vários pesquisadores apontam que a faixa etária está associada a outros fatores, como questões sociais, culturais, educacionais, psicológicas, contextuais, tempo de exposição, qualidade do ensino e contextos para o uso da língua etc. (MERLO, 2019; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; ROCHA, 2009; MUÑOZ, 2014, dentre outros). Portanto, parece ficar evidente que não há como pensar o ensino de LEC apenas considerando o fator idade, pois já se reconhece que ele está entrelaçado a outras variáveis.

Nesta perspectiva, os estudos de Muñoz (2014) apresentam que a quantidade e a qualidade do *input* da língua recebidos pelos aprendizes desempenham importante papel na aprendizagem de uma LE. Para a autora, a exposição diária e o uso do idioma em contextos reais e significativos são fundamentais. Segundo Muñoz (2014), as pesquisas mostram que a exposição fora da escola impacta diretamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como filmes, jogos, ouvir música e a língua falada pelos familiares. Então, ela evidencia que esses fatores têm efeitos mais fortes do que a idade, por isso defende que o contato intenso com a língua dentro e fora da sala de aula contribuirá significativamente para melhorar a aprendizagem. Na sua visão, maximizar a qualidade e o tempo de exposição à língua pode ser mais eficiente do que reduzir a idade inicial de aprendizagem.

O segundo mito está relacionado ao ensino de LEC pensando no futuro. Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020), por exemplo, enfatizam que tal ideia decorre da pressuposição de que as crianças terão mais oportunidades no mercado de trabalho no futuro por saberem outro idioma além do primeiro. Todavia, para essas autoras, essa ideia, em grande parte defendida pelos pais, coloca a língua como um produto a ser adquirido na mais tenra idade visando a possível ascensão social de seus filhos no futuro. Diante disso, Menezes de Souza (2019) critica essa concepção que, por ser baseada no modelo neoliberal, deve ser questionada e não ainda mais difundida, uma vez que uma educação

⁸ Para Rocha (2009), compreender a linguagem como prática social, nos leva a considerar “[...] as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos, quais discursos e vozes neles circulam, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios.” (ROCHA, 2009, p. 257).

voltada para a preparação para o futuro desconsidera a necessidade de “uma formação completa da criança para o momento atual, que busca formar cidadãos críticos” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 15). Assim sendo, parece-nos ficar clara a necessidade de questionar esses discursos e pensar mais sobre a atuação docente nesta modalidade, pois precisamos considerar que “a infância é um momento de enormes possibilidades de desenvolvimento, descobertas, interações e incentivo da atuação ativa da criança em seu presente.” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 16).

Em vista disso, Merlo (2019) defende um ensino que focalize as crianças pelo que elas são no presente, não pelo que podem “vir a ser” no futuro. Ademais, o futuro é algo incerto, e não sabemos quais habilidades as crianças precisarão.

Percebemos, deste modo, que vários aspectos devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem de LEC, pois para que este seja bem-sucedido, envolvem-se bem mais do que apenas iniciar na infância. Consideramos ser preciso tomar cuidado com alguns mitos amplamente divulgados, pois parece-nos ficar evidente que a ideia de quanto mais cedo melhor e de um ensino de línguas futurista, tem intenções estritamente mercadológicas.

Entretanto, não queremos dizer que, ao propiciar o contato com outra língua desde a mais tenra idade, não seja, de certo modo, um cuidado com a formação das crianças e que, futuramente, tais conhecimentos não possam abrir portas, mas que esta não pode ser a única motivação para que as famílias invistam seus esforços, uma vez que tal aprendizagem pode possibilitar às crianças muito mais do que possíveis garantias de melhores empregos futuramente, como amplamente discutido por Rinaldi (2011). Assim sendo, trata-se de tema extremamente importante para formação de professores e professoras de LE a fim de questionar discursos que circulam amplamente em nossa sociedade, bem como para construir outras concepções sobre o tema, dando embasamento para argumentar e defender, dentro e fora da escola, a relevância do ensino LEC, com bases nos estudos da área, conforme aprofundaremos a seguir.

3 Por uma educação linguística na infância e para a infância

Diante das reflexões e contestações de determinados mitos que circulam em torno do ensino de LEC, neste tópico, apresentaremos o porquê defendemos uma educação linguística na infância e para a infância.

A esse respeito, Menezes de Souza (2019) reconhece que promover uma educação linguística desde a infância visa a formação de um cidadão digno, crítico e indagador, e não apenas alguém que reproduz modelos dados pela escola. Em anuência, Rocha (2009) destaca que as crianças são capazes de pensar e refletir criticamente; assim aprender línguas desde a infância deve ter como objetivo maior a formação de um cidadão que atue ativamente e criticamente, questionando papéis, valorações, ideias e orientações autoritárias.

Menezes de Souza (2019), por sua vez, argumenta que ensinar línguas para crianças na escola é trabalhar com o desenvolvimento da sensibilidade linguística visando a apreciação das diferenças, ou seja, mostrar para elas “[...] que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo.” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253). Desse modo, a criança poderá perceber, por exemplo, o porquê as pessoas do seu bairro falam de um modo e as da escola de outro. Nesse sentido, assim como o autor, defendemos que o ensino de LEC deve buscar “[...] criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças.” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 256). Sendo assim, reconhecemos que uma educação linguística desde cedo visa a formação de alunos pensantes e ativos e não meros indivíduos passivos.

Em consonância com essas ideias, Tonelli e Chaguri (2014) apontam que o conhecimento de uma LE contribui para a formação integral da criança, enquanto ser que age, pensa, atua e influencia o mundo onde vive.

[...] uma LE pode contribuir para que o pequeno aprendiz faça conexões e crie hipóteses sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas, tendo consciência de que pode utilizá-la para estabelecer comunicação, transmitir ideias e compreender o mundo à sua volta. É essa interação no mundo em que vive que pode promover a inclusão social das crianças. (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 265).

Então, o contato com uma LE desde a infância pode oferecer a oportunidade de as crianças conhecerem que existem outras formas de utilizar a linguagem, sendo conhecimentos importantes para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Além disso, Tonelli e Chaguri (2014), baseando-se nos pressupostos de vygotskyanos, defendem o ensino de uma LE porque pode ajudar a conhecer mais e melhor a própria língua materna, pois no início da aprendizagem, a criança dá nome aos objetos e pessoas de seu cotidiano, e depois extrapola o uso daquele vocabulário transferindo-o para outros contextos. Por exemplo, ao aprender a palavra “cadeira” a criança poderá atribuir outras funções além do sentar, como subir nela para pegar algum objeto no alto, bem como compreender que esse mesmo objeto recebe o nome de *chair*, *silla* ou *chaise* em outras línguas. Se a criança “[...] se apropria do objeto (ferramenta) “cadeira”, transformando-o em um instrumento, ela é igualmente capaz de manipular a linguagem, conferindo a ela outros conceitos.” (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 264).

Para Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), a educação linguística, a qual inclui, extrapola o ensino do sistema linguístico, possibilita à criança ter contato com outras maneiras de dizer, pensar, existir. Para tanto, enquanto educadores e educadoras, devemos refletir sobre a nossa prática e pensar se, por meio do trabalho com a língua(gem), as crianças poderão se tornar mais conscientes do seu papel na sociedade, valorizando as diferenças na luta por justiça social.

Diante disso, compreendemos ser preciso planejar nossas aulas buscando a sensibilização dos alunos e das alunas para as diferentes línguas, culturas, modos de ser e de agir em um mundo plural. Para isso, é importante conscientizá-los(as) da diversidade linguística e cultural, bem como proporcionar reflexões sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro. Isto é, sensibilizar os pequenos e as pequenas aprendizes para as diversas línguas que coexistem no mundo a partir da comparação entre elas, além de levá-los ao rompimento das barreiras culturais e ampliar seus horizontes. (MAGIOLO; TONELLI, 2020).

Para tanto, segundo Tonelli e Cordeiro (2014), podemos pensar em atividades que confrontam e comparam as características da língua primeira com a segunda língua a fim conscientizar as crianças das diferenças e/ou semelhanças entre essas duas formas enunciativas. As autoras consideram que a “abertura às línguas” é profícua para “desenvolver em todo aprendiz a conscientização de diferentes formas de manifestações

linguísticas e culturais, com vistas a oportunizar um melhor conhecimento das línguas através de uma reflexão plurilíngue.” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60). Por isso, defendem que o ensino de LEC tem como objetivo “[...] tornar o aluno sensível e consciente da existência e do uso de outras línguas, assim como das semelhanças e das diferenças entre elas.” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de promover a sensibilização da criança às diversidades para promover a receptividade pelo diferente, visando o interesse pelo outro, uma vez que somos constituídos pela linguagem e a constituímos. Do nosso modo de pensar, são conceitos importantes para pensar no ensino, pois possibilitam que a criança se sensibilize para o diferente, bem como aprenda a respeitar e valorizar as diferenças.

Entretanto, para que de fato consigamos promover uma educação linguística desde a infância, precisamos pensar na formação de professores e professoras que atuarão com esse público a fim de alcançar tal objetivo. A esse respeito, Brossi et. al. (2020, p. 306) apontam para a complexidade que é atuar no ensino de LEC, pois enquanto docentes, precisaremos “criar atividades, elaborar sequências didáticas, selecionar material de apoio didático, propor objetivos considerando a diversidade existente na sala de aula [...]” dentre outras ações que devem ser pensadas para aplicação da prática na sala de aula. Portanto, a formação é essencial para que esses futuros professores e professoras consigam atuar com base nos pressupostos defendidos neste trabalho, ou seja, “[...] buscando desenvolver em seus pequenos aprendizes uma sensibilização à língua, às atitudes, à cultura e ao jeito de viver do outro.” (BROSSI et. al., 2020, p. 306).

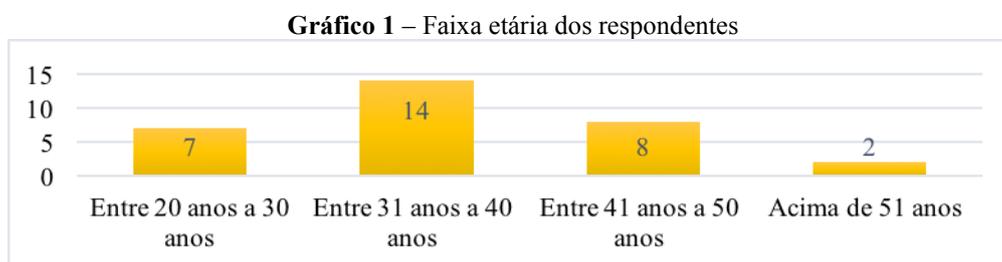
Além disso, Menezes de Souza (2019, p. 255) declara que precisamos formar um professor ou professora que seja “[...] capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer.” Percebemos, então, a necessidade de os cursos de letras, em especial aqueles voltados a uma LE, propiciarem aos docentes em formação reflexões sobre uma educação linguística para a infância, a qual vem sendo amplamente defendida por estudiosas da área (ROCHA, 2009; TONELLI, 2005; SANTOS, 2005; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021, para citar alguns) pelo fato de que, longe de ser uma ‘promessa de sucesso futuro’, a aprendizagem de uma outra

língua já na infância pode construir entendimentos do que significa viver em mundo plural, o que é relevante para o presente do pequeno e da pequena aprendiz.

4 Discussão e resultados

Nesta seção, discutimos os resultados obtidos nesta pesquisa. Para tanto, analisamos as respostas dadas por futuros professores e futuras professoras de línguas no questionário *online* criado, utilizando a ferramenta *Google Forms* e divulgado em maio de 2021 a partir do envio de mensagem pelo *WhatsApp* aos estudantes do último ano do curso de letras, habilitação em português e inglês, na modalidade a distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo em vista que a primeira autora, à época da geração de dados, estudava na referida instituição e, por isso tinha contato com o público-alvo.

Diante disso, contamos com a participação de 31 graduandos, sendo 29 (93,5%) mulheres e dois (6,5%) homens, dos quais a maioria (42,2%) tem entre 31 e 40 anos, como expresso no Gráfico 1.

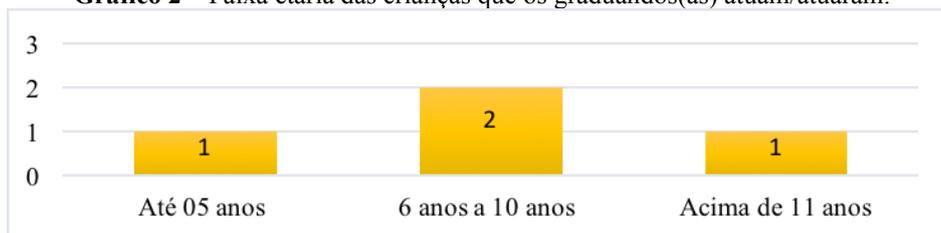


Fonte: as autoras

Na sequência, enfocamos o interesse dos e das participantes em dar aulas de LEC, após finalizar a sua graduação ao final de 2021. A esse respeito, 13 deles (41,9%) apresentaram interesse em dar aulas de LEC, e nove (29%) assinalaram “talvez”, o que nos leva a inferir que não estão cientes ainda sobre o que esperam da profissão, e que atuar com esse público pode ser uma possibilidade para um(a) recém-formado(a). Já nove (29%) participantes mostraram não ter interesse nesta área.

Em relação à experiência no ensino de LEC, 27 (87,1%) respondentes disseram que não, e quatro (16,7%) disseram que sim, atuando com idades diversas, conforme representado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Faixa etária das crianças que os graduandos(as) atuam/atuaram.



Fonte: as autoras

Diante dessa breve apresentação do perfil dos participantes e das participantes, passaremos à análise de suas respostas acerca do ensino de LEC. Para tanto, focamos nas respostas obtidas nas perguntas⁹ 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9 (apêndice 1), do tópico “Concepções sobre o ensino de línguas para crianças” visando atender ao objetivo deste artigo.

No que concerne a isso, a primeira questão visou entender se estes estudantes, que estão no último ano de sua graduação em letras (português/inglês), estudaram em algum momento do seu curso sobre o ensino de LEC. Logo, temos 21 (67,7%) deles que afirmaram que não, e dez (32,3%) que sim. Diante disso, fica claro que a maioria não teve contato com o tema ainda em sua formação inicial.

Na segunda questão, abordamos o interesse dos e das participantes em aprender sobre o ensino de LEC ainda na graduação. Desse modo, 26 (83,9%) expressaram que sim, e apenas cinco (16,1%) que não. Logo, esses dados estão em consonância com aqueles apresentados por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017), ao constatarem uma lacuna no currículo do curso de letras/inglês de uma universidade pública também localizada no Paraná, sendo uma delas a falta de formação de professores e professoras voltada ao ensino inglês para crianças (LIC). Sendo assim, os autores apontam para a necessidade de a formação inicial se adequar para atender as transformações da sociedade, bem como considerar as situações concretas de atuação docente, na qual o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma possibilidade em muitos contextos.

Já na terceira questão, buscamos identificar se os graduandos e as graduandas teriam vontade de estudar sobre o ensino de LEC em outra oportunidade, como posteriormente em um curso de pós-graduação, e novamente mostraram interesse em explorar mais o assunto, dado que 22 (71%) apontaram que sim, e somente nove (29%) que não. Ressaltamos, deste modo, que o número de participantes que afirmaram não ter

⁹ Em razão da limitação de espaço neste artigo e ao escopo da pesquisa, deixaremos a análise das respostas das perguntas 6 e 7 para outra oportunidade.

interesse em aprimorar os estudos na área em cursos de formação continuada é igual aos que disseram não pretender atuar neste campo. O que pode ser interpretado como não sendo o perfil profissional dos e das respondentes que assim se posicionaram.

Na quarta questão, perguntamos aos graduandos e às graduandas se pensavam que ensinar LEC é igual ensiná-la para adolescentes e adultos; 27 (87,1%) respondentes consideram que não. Entretanto, alguns mostraram-se incertos frente à questão e preferiram não fazer afirmações generalizadas, uma vez que três (9,7%) participantes disseram não saber responder, e um (3,2%) afirmou que nunca pensou sobre o assunto. Logo, isso vai ao encontro dos dados obtidos sobre os estudos na graduação, pois confirma o pouco conhecimento de alguns sobre esse público, o que os impede de fazer tais afirmações.

Para entendermos melhor quais são as concepções por trás de seus posicionamentos na pergunta 4, elaboramos a quinta questão visando obter respostas dissertativas que justificassem a resposta dada anteriormente. Destarte, cinco participantes enfatizaram que para ensinar crianças é preciso considerar as especificidades da sua faixa etária, tal como o seu nível de aprendizagem e o que conseguem fazer, conforme exposto a seguir:

(1) O nível de aprendizagem, as dificuldades ou habilidades variam de uma fase para a outra.

(2) É preciso analisar a turma, fazer um feedback para desenvolver um trabalho partindo do que eles já sabem.

(3) Por terem um nível de desenvolvimento diferente, acredito que seriam precisos métodos diversificados.

(4) A didática e conhecimento prévio são diferentes devendo assim adequar a aula ao público-alvo, seja crianças ou adultos.

(5) O raciocínio e o modo de aprendizagem diferente em cada faixa etária. (Grifos nossos).

As respostas dos participantes vão ao encontro das ideias de McKay (2006), pois apontam que as crianças diferem de outras idades em razão do seu crescimento (físico, cognitivo, emocional e social), letramento e vulnerabilidade (sensíveis a críticas e lidar com o próprio erro). Portanto, fica evidente que para planejar o ensino de LEC, professores e professoras deverão considerar as características deste público.

Outros 12 participantes, por sua vez, apontaram que as metodologias utilizadas para ensinar crianças diferem de outras fases. Dentre as justificativas, os respondentes e as respondentes apresentaram que as crianças aprendem de maneira lúdica, por meio de

brincadeiras e atividades ilustrativas, e o material deve ser preparado especificamente para esse público, como podemos observar nos seguintes trechos:

- (1) A criança exige uma **metodologia** diferente da do adulto.
- (2) A **metodologia e a abordagem** são diferentes.
- (3) Acho que cada faixa etária tem que ter um jeito diferente de ensinar.
- (4) Cada idade exige uma **didática** diferente.
- (5) Cada fase tem uma **dinâmica**.
- (6) O **modo** de ensinar as crianças, que ainda estão na fase de alfabetização, é diferente. A **abordagem** deve ser mais leve e bem **ilustrativa** para que as crianças de fato aprendam e se desenvolvam.
- (7) Acredito que a **metodologia** deve ser diferente. Trabalhar com os pequenos é trabalhar com mais imagens, de maneira **lúdica**, e para os adolescentes e adultos é necessário saber da atualidade, interagir com a mídia entre outros.
- (8) A criança aprende de forma **lúdica**.
- (9) Acredito que as **técnicas** de ensino de LI para crianças devem trabalhar o **lúdico** despertando o interesse da criança para aquisição da língua.
- (10) Acredito que o ensino para crianças tem que ser elaborado de maneira que o aluno se interesse pelo conteúdo estudado, deve-se ensinar "**brincando**", ou seja, usando cores, frutas, comidas, personagens de desenho animado, etc. Já para adolescentes e adultos o ensino deve ser mais específico, algo mais direto para que o aluno possa aprender mais profundamente a língua estrangeira.
- (11) Ensinar línguas para crianças temos que ter um **material diferente**, mais ilustrado e com uma atenção maior.
- (12) Crianças quando o conteúdo **chama sua atenção**; mostram um maior interesse. (Grifos nossos).

A partir das afirmações dos graduandos e das graduandas, notamos que as respostas estão em consonância com as pesquisas da área que enfatizam que o professor ou professora de LEC deve considerar os aspectos específicos deste público para planejar sua prática pedagógica (TONELLI; CORDEIRO, 2014; MORAES; BATISTA, 2020, dentre outros). Desse modo, compreendemos que para atuar no ensino de LEC é preciso também considerar experiências e conceitos que já fazem parte da vida das crianças. Logo, implica conhecimentos das especificidades do ensino de LEC, as quais diferem do ensino para outras idades. Entretanto, pelo fato de as respostas obtidas serem um tanto quanto genéricas, haja vista não detalharem as metodologias que, especificamente, poderiam ser utilizadas, e tampouco demonstrar o entendimento do termo lúdico, o que dificulta identificar se conceitos relacionados à educação linguística estariam presentes.

Ademais, nas respostas apresentadas a seguir, oito participantes afirmaram que as crianças aprendem com mais facilidade uma LE do que adultos e/ou adolescentes:

- (1) Acredito que a criança tem a mente muito **mais absorvente** e aberta para receber novas informações desde que seja bem orientada.

- (2) Acredito ser **mais fácil** ensinar para crianças do que para adultos.
- (3) Crianças aprendem com **mais facilidade**.
- (4) Eu acho que se aprende criança é bem **mais fácil** ter o domínio da língua.
- (5) Acredito que não, pois as crianças aprendem com **mais facilidade**.
- (6) Crianças têm **mais facilidade** de aprender.
- (7) Crianças **aprendem mais rápido**, mas tem que ser mais lúdico.
- (8) Porque criança não tem malícia e aprende as coisas **mais rápidas**. (Grifos nossos).

De acordo com Singleton e Pfenninger (2019), a ideia de que as crianças aprendem uma nova língua com mais facilidade surge do pressuposto de que como a aprendizagem da primeira língua ocorre na infância, provavelmente elas aprendam uma segunda língua com mais rapidez nesta fase. Entretanto, como já comentamos, trata-se de um mito com princípios mercadológicos, uma vez que ainda não há evidências suficientes que comprovem que as crianças superem os adolescentes ou adultos na aprendizagem de uma segunda língua.

Portanto, não é possível considerar apenas fatores estritamente maturacionais (MERLO, 2019; MUÑOZ, 2014, MERLO, 2019; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, dentre outros). Logo, tudo isso parece indicar ser preciso mais conhecimentos aos futuros professores e professoras de línguas sobre as atuais pesquisas sobre o tema para que, a partir disso, possam (re)pensar suas práticas.

Identificamos, ainda, que temas como ‘ter domínio da língua’ e ‘o ensino lúdico’ são igualmente mencionados dentro da perspectiva da facilidade para aprender. Embora não seja o escopo de nossa discussão, é válido mencionar que tais acepções são comumente mencionadas e reforçam visões limitantes do que significa tal ensino. Ao pensarmos nas considerações de Merlo (2019), verificamos ser muito comum a visão de que ao iniciar o aprendizado de uma LE durante a infância, amplia-se o tempo de exposição da criança à língua. Desse modo, constrói-se uma ideia equivocada que o domínio de uma língua se dá a partir de um acúmulo linguístico, ou seja, de língua como estrutura, pressupondo-se que quanto mais códigos linguísticos a criança internalizar, melhor será para o seu aprendizado. Não obstante, como discutido, essa é uma noção advinda da concepção estruturalista de língua, que vai de encontro à visão de língua como prática social, com a qual coadunamos.

Na oitava questão buscamos verificar se os futuros professores e professoras acreditam que as crianças deveriam aprender uma LE desde a educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Logo, a maioria (96,9%) considera que sim, e apenas um (3,1%) afirmou não saber responder.

Ao justificarem sua resposta na nona questão, percebemos que nenhum participante cita conceitos relacionados à educação linguística, mas recorrem justamente aos mitos problematizados neste texto, evidenciando, assim, a necessidade de discutir e realizar mais pesquisas sobre o tema e de levá-las aos cursos de formação inicial de professores e professoras de inglês.

- (1) *Quanto mais novo, **mais fácil** de aprender uma nova língua.*
- (2) *Porque as crianças têm **mais facilidade** em aprender uma língua.*
- (3) *A criança terá **mais facilidade** de adquirir outra língua mais cedo.*
- (4) *Como eu disse, é **mais fácil** aprender uma língua estrangeira quando é criança.*
- (5) *Se as crianças começassem mais cedo o contato com a língua estrangeira seria **mais fácil** o aprendizado.*
- (6) *Quanto **mais cedo melhor**, para um bom desenvolvimento.*
- (7) *Quanto **antes melhor**.*
- (8) *Quanto **antes melhor**.*
- (9) *Quanto mais cedo a criança aprender **mais rápido** ela aprende mas precisa de muita repetição.*
- (10) *Quanto **mais cedo** o contato, mais chance de sucesso.*
- (11) *Quanto **mais cedo** a criança tiver contato com o idioma, **mais rápido** aprenderá.*
- (12) *Acho que até antes da alfabetização isso pode ser começado, as crianças têm **grande habilidade** para aprender uma segunda língua sem interferir no amadurecimento e aumento do aprendizado da língua materna.*
- (13) *Acredito que se deva iniciar o aprendizado em uma nova língua junto com a alfabetização, dessa forma, aprenderam com muito **mais facilidade**.*
- (14) *Sim com certeza, o aprendizado **começar cedo** é fundamental.*
- (15) *Quanto antes a criança tiver contato com língua estrangeira antes ela se familiariza adquire vocabulário o que **facilita** o aprendizado.*
- (16) *É importante desde a primeira infância.*
- (17) *É **mais fácil** quando conhecemos algo logo no começo.*
- (18) *Na primeira infância **o aprendizado é maior**.*
- (19) *Por que nessa fase a criança é como uma **esponja**, que **absorve tudo** com maior facilidade.*
- (20) *Quanto **mais cedo** se dá o início a uma língua estrangeira maior a facilidade de **absorção** de informação passada. (Grifos nossos).*

Nas respostas acima, observamos que novamente os e as participantes afirmam que as crianças têm mais facilidade com a aprendizagem de línguas, por isso quanto mais cedo começarem a aprender uma segunda língua, melhor. A esse respeito, faz-se importante as considerações de Merlo (2019) sobre o imaginário que se tem em torno das crianças. Para ela, as crianças são vistas como quem têm mais facilidade com a pronúncia e são entusiasmadas para aprendizagem. Já os adolescentes e adultos, apesar de apresentarem maior desenvoltura com a gramática e o vocabulário, enfrentam a falta de tempo para se dedicar aos estudos, e são vistos como mais desmotivados e inseguros que as crianças. Entretanto, segundo a autora, não há como pensar que é mais fácil as crianças aprenderem uma LE apenas porque estas têm facilidade como a pronúncia, pois isso

conota uma ideia de língua como sistema estanque e homogêneo, na qual o aprendiz é colocado como reprodutor da pronúncia correta, que é aquela do falante nativo, e como sabemos, isso já foi amplamente questionado na literatura da área (SANTOS, 2005).

A esse respeito, chama a atenção a seguinte resposta “(19) *Por que nessa fase a criança é como uma esponja, que absorve tudo com maior facilidade*” A ideia de que a criança é uma 'esponja' e que absorve tudo, segundo Moraes e Batista (2020), já foi desmistificada por pesquisas sobre o tema ao constatarem que começar a aprendizagem de uma LE na infância não é garantia de aprendizagem.

Ainda sobre a nona questão, outras justificativas relacionadas ao futuro da criança apareceram:

- (21) *Maiores possibilidades futuras.*
- (22) *Acredito que se seria muito importante o ensino começar cedo. Assim o aluno não terá dificuldades quando chegar na **faculdade**.*
- (23) *O ensino de Língua estrangeira desde a infância possibilita que cheguem à vida adulta **fluentes**.*
- (24) *Acho que a criança aprendendo cada vez mais cedo, no **futuro** não terá muitas dificuldades.*
- (25) *Sabendo da importância da comunicação no **mundo do trabalho** e como um todo ...com certeza!*
- (26) *Porque quanto mais nova a criança puder ser inserida no aprendizado da LI melhor será o resultado da aquisição da segunda língua, além de elevar a autoestima da criança, e quando chegar no sexto ano já traz consigo um vocabulário considerável dando condições para um aprendizado de LI de qualidade, pois hoje nos **vestibulares** uma grande parte dos alunos zeram nas provas de LI, isso é o resultado de um ensino superficial de LI onde o aluno só vai ter o primeiro contato com a LI no sexto ano. (Grifos nossos)*

Diante das razões expostas, notamos que muitos graduandos e muitas graduandas remetem a uma ideia de língua como produto que deve ser adquirido pensando no futuro da criança, desconsiderando o presente e o que é importante para ela. A esse respeito, Megale (2021) argumenta haver um discurso sobre a educação como a chave para obter sucesso e/ou vantagem sobre o outro, o que se distancia de sua real finalidade, que na sua visão é o de humanizar o indivíduo nesta sociedade marcada por desigualdades sociais, bem como propiciar um olhar para as diferenças. Nesse sentido, a autora defende que pensar em educação linguística na infância é voltar-se para o agora. Para Megale (2021), uma educação linguística prioriza que as crianças, por meio da língua, tenham acesso a discursos e perspectivas diversas, constituindo-se a partir da pluralidade. Isso vai além do simples ensino da língua enquanto código, mas implica sensibilizá-las linguística e culturalmente.

Além disso, oito frases descritas acima denotam a concepção estrutural de língua e linguagem, pois deixam implícito que quanto mais cedo iniciar o contato com a língua, mais “peças” terão aprendido ao chegar à vida adulta. Isto é, alguns apresentam uma visão behaviorista, na qual a língua é adquirida, principalmente, por meio de repetição, na forma de estímulo e resposta, cabendo às crianças internalizar (MERLO, 2019).

Nesta perspectiva, chama a atenção uma das respostas: “(26). *Porque quanto mais nova a criança puder ser inserida no aprendizado da LI melhor será o resultado da aquisição da segunda língua [...]*”. Inferimos, deste modo, que o participante entende que duas línguas podem ser adquiridas, mas, há diferença entre os termos aquisição e aprendizagem. Segundo Rajagopalan (2009), a aquisição refere-se à primeira língua, dado que é um processo inconsciente, já a aprendizagem de uma língua é consciente, então, seria de uma segunda língua. Tal aceção pode vir a influenciar nos modos de ensinar LEC, pois a depender de como tal aprendizagem ocorre, a prática docente pode vir a ser impactada. Quando há o entendimento de que mesmo em se tratando de outra língua ocorre um processo de aquisição, de modo geral, as aulas são pensadas e conduzidas em uma perspectiva na qual a criança é colocada em uma posição de maior passividade, pois há forte tendência à ‘naturalização’ de como ela ‘internalizará’ e passará a usar a língua. Neste sentido, ao considerarmos os mitos construídos acerca do ensino e da aprendizagem de LEC, parece-nos plausível defender a importância de incluir essas questões já na formação inicial de professores e professoras para que, desde o início da profissão, tal conhecimento, ainda que mínimo, possa sustentar práticas respaldadas.

Percebemos, assim, que falta aprofundamento teórico sobre os estudos do que significa a aquisição e a aprendizagem de uma LE, bem como oportunidades de refletir acerca dos principais mitos em torno do ensino de LEC para poderem adotar uma concepção de linguagem como prática social e, assim, pautarem-se nos pressupostos da educação linguística que advogam por um ensino que inclui, mas ultrapassa o sistema linguístico em si.

5 Considerações finais

Com base no posicionamento tomado pelos e pelas participantes, registramos que os futuros e futuras docentes reproduzem os discursos dos leigos, atribuindo sentidos utilitaristas à aprendizagem de línguas na infância. Nesse sentido, observamos que a

maioria das respostas aponta para uma visão da criança como alguém que tem mais facilidade para aprender línguas, por isso o seu ensino deveria iniciar na infância.

Além disso, os e as respondentes pensam que aprender uma LE é benéfico somente para o porvir, desconsiderando as necessidades da criança no atual estágio em que se encontra e as possibilidades que tal aprendizagem podem oferecer já na infância. Neste sentido, na contramão dessas ideias, defendemos que o ensino de línguas deve pensar na criança no presente, e sobre como a aprendizagem de uma LE pode ser interessante para as práticas sociais que ela participa hoje, em seu cotidiano.

Reconhecendo que estudos anteriores já alertaram para a importância e a necessidade de formação inicial de professores e professoras para atuar no âmbito em tela, constatamos, a partir dos dados analisados, que o desenvolvimento de mais pesquisas nesta área e a introdução de tais questões ainda na formação inicial podem ser profícuos para os futuros e as futuras docentes a fim de promover mais discussões sobre LEC, as quais contribuam para questionar e refletir, dentre outros aspectos, sobre os mitos de que quanto mais cedo melhor e do ensino de línguas futurista, sendo estas ideias visivelmente enraizadas nas concepções dos e das participantes desta pesquisa, e que podem vir a atuar nesta área em breve.

Diante da complexidade que é atuar com o ensino de LEC, defendemos que esse assunto seja focado em cursos de formação de professores de LE. Entretanto, reconhecemos a dificuldade de implementar no currículo dos cursos de letras disciplinas voltadas ao tema, tendo em vista que ainda não temos documentos oficiais nacionais que regulamentam o ensino de LEC nacionalmente. Além disso, consideramos que a educação docente não se esgota na formação inicial, e que precisaremos de uma formação contínua e permanente a fim de buscar respostas para os problemas que diariamente encontramos em sala de aula. Todavia, com base nos dados, e grande interesse por parte dos graduandos e das graduandas sobre a temática em tela, parece-nos ficar evidente a necessidade de ela ganhar mais destaque nos cursos de licenciaturas para formação de docentes de LE.

Contribuição

Patricia Cardoso Batista: Conceptualização; Curadoria de dados; Metodologia; Investigação; Escrita – rascunho original, bem como análise e edição; **Juliana Reichert Assunção Tonelli:** Curadoria de dados; Metodologia; Supervisão; Escrita - análise e edição.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e Fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 5, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEF, 2017.

BROSSI, Giuliana Castro et al. Ensino de inglês para crianças e o princípio da abertura às línguas: reflexões e desdobramentos. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. (org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020.

CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didiê Ana Ceni. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, p. 209-224, dez. 2019.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

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

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**. v. 1, n. 1, p. 7-20, jul./dez, 2020.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, abril-junho, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117553>.

MAGIOLO, Gabrielle Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para

educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, p. 98-116, 2020.

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

MEGALE, Antonieta. **I ciclo de palestras: bilinguismo e educação bilíngue**. Felice – CNPq. Youtube. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=5K_SzrP9n6Y. Acesso em: 08 jun. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

MORAES, Isadora Teixeira; BATISTA, Estogildo Gledson. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inglês para crianças no ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Raído**, v. 10, n. 23, p. 90-113, 2016.

MUÑOZ, Carmen. Starting young – is that all it takes? **Babylonia**, v. 1, n. 14, p. 22-25, 201.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.

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

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 247-274, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200006>.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. 2005. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT: 230f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SINGLETON, David; PFENNINGER, Simone E. The age debate: a critical overview. In: GARTON, S.; COPLAND, F. **The Routledge Handbook to Teaching English to Young Learners**. Routledge: New York. 2019, p. 30-43.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. (org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, v. 1, p. 247-275.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/159>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Gláís Sales. 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**, n. 42, p. 45-63, jul./dez., 2014.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI**, v.9, n. 1, p. 124-141, 2017.

TUTIDA, Alessandra Ferraz; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Vertentes Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, v. 6, n. 4, p. 121-143, 2014.

Apêndice – Questionário *online*

Dados pessoais dos futuros professores de línguas

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

16-19

20-30

31-40

41-50

Acima de 51

3. Você é formando do curso de letras presencial ou a distância?

Presencial

À distância

4. Qual a língua estrangeira você está estudando no seu curso de licenciatura?

Espanhol Inglês Francês

5. Você é estudante da UEM? Sim Não

6. Você tem interesse em dar aulas de línguas estrangeiras para crianças ao finalizar este curso?

Sim Não Talvez

7. Você já tem experiência no ensino de línguas estrangeiras para crianças?

Sim Não

Se sim, qual a média de idade dos seus alunos?

Concepções sobre o ensino de línguas para crianças

1. Você estudou durante a graduação em letras sobre o ensino de línguas para crianças?

Sim Não

2. Você teria tido interesse em estudar sobre o ensino de línguas para crianças durante o seu curso?

Sim Não

3. Você tem interesse em estudar sobre o ensino de línguas na infância posteriormente em uma pós-graduação?

Sim Não

4. Você pensa que ensinar uma língua estrangeira para crianças é igual ensiná-la para adolescentes e adultos?

Sim Não Não sei responder Nunca pensei sobre o assunto

5. Por gentileza, justifique sua resposta dada na pergunta anterior.

6. Na sua opinião, ensinar uma língua estrangeira para crianças é...

mais fácil do que para adolescentes.

mais difícil do que para adolescentes.

mais fácil do que para adultos.

mais difícil do que para adultos.

Não tenho essa experiência.

Não sei responder.

7. Comente sobre a sua resposta da pergunta anterior, por favor.

8. Você acredita que as crianças deveriam aprender uma língua estrangeira desde a educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental?

Sim Não Não sei responder Nunca pensei sobre o assunto

9. Por favor, justifique a resposta dada na pergunta anterior.

Recebido em: 20 de outubro de 2021

Aceito em: 15 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Patricia Cardoso Batista

E-mail: patty_jbt@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3096-6178>

Juliana Reichert Assunção Tonelli

E-mail: jtonelli@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>
