



EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS LOCAIS
DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA COM INFÂNCIA:
Diálogos formativos entre a universidade e a escola

Marilene Pereira de Oliveira¹
Universidade do Estado de Minas Gerais

Kely Cristina Silva²
Universidade do Estado de Minas Gerais

Maria Perpétua Reis³
Universidade do Estado de Minas Gerais

Resumo: Diante da urgência de formação de professores (as) para atuar no ensino de inglês com crianças, três professoras de uma universidade pública de Minas Gerais ofertam desde 2022 uma disciplina optativa voltada para o ensino de inglês para crianças. Tendo como ponto de partida suas próprias experiências e vivências, possuem o intuito de promover uma form(A)ção, ou seja, sensibilizar os estudantes para a necessidade deste espaço formativo. Entendemos como Brossi (2022) que as ações locais vêm ganhando força para a efetivação desse ensino nessa etapa, por isso acreditamos ser vital estar atento às realidades do nosso entorno. Nesse sentido, temos o objetivo de verificar e relatar como estão as vivências, práticas e emoções de quem ministra aulas na cidade no entorno da universidade. Por meio de entrevista, coleta de relatos e escuta acolhedora, buscamos valorizar as vozes desses professores e estagiários bolsista e conhecer suas boas práticas. Conforme Tonelli (2023), fazer a escuta das vozes múltiplas que compõem esse cenário poderá proporcionar a nós, neste local, possíveis adequações na disciplina optativa que ofertamos. De modo que, como um dos resultados alcançados, temos que algumas praxiologias puderam ser incorporadas ao nosso repertório. Conseguimos também, dessa forma, diminuir a lacuna na formação de professores(as) dos cursos de graduação de Letras face ao silenciamento dos documentos oficiais a BNCC (Brasil, 2018), tendo em vista que essa oferta vem crescendo vertiginosamente. Enfim, o movimento local do curso de Letras de ensinar o futuro professor através de uma disciplina optativa é uma demonstração de que algo pode começar pequeno.

Palavras-Chave: Ensino com crianças. Formação discente. Escuta de professores e estagiários.

¹ Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), pós-graduação em gestão de sistemas educacionais pela FACEB (2012), graduação em Letras pela UFMG (2006) e graduação em direito pela Milton Campos (2002). Atualmente é professora da Faculdade de Letras - PES - da UEMG Unidade Ibirité. E-MAIL: marilene.oliveira@uemg.br

² Doutoranda PPGUEL – Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Graduada em Letras Port./Ing. pelo UNI-BH, pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Musical, é professora da UEMG – unidade Ibirité, membro grupo FELICE (CAPES/CNPq) E-MAIL: kely.silva@uemg.br

³ Mestre em Literaturas de Expressão Inglesa pela UFMG, Licenciada em Inglês, Espanhol e suas Literaturas. Professora efetiva na UEMG- Unidade Ibirité há 11 anos, atuando na instituição quando ainda era ISEAT, Instituto Anísio Teixeira, de 2010 a 2012. Atua como professora no curso de Letras e desenvolve projetos extensão de Inglês e Espanhol desde 2018, com ênfase em ensino de LA para crianças. E-MAIL: perpetua.reis@uemg.br



Introdução

Diante da nossa percepção da urgência de formação de professores(as) para atuar no ensino de inglês com crianças, nós três que, atualmente, estamos na Universidade do Estado de Minas Gerais, ofertamos desde 2022 uma disciplina optativa voltada para o ensino de inglês para crianças. Em alguns momentos foram nós três, eu, Marilene Oliveira, Perpétua Reis e Kely Cristina. Em outros apenas Perpétua Reis e, atualmente, Perpétua Reis e Kely Cristina. Temos como ponto de partida nossas próprias experiências e vivências e o intuito de sensibilizar os estudantes para a necessidade deste espaço formativo. Entendemos como Brossi (2022) que as ações locais vêm ganhando força para a efetivação desse ensino nessa etapa.

Nesse sentido, objetivamos neste trabalho verificar e relatar como estão as vivências, práticas e emoções de quem ministra aulas na cidade de Ibirité/MG.

A metodologia utilizada foi entrevista e escuta acolhedora, pois buscamos valorizar as vozes desses professores e estagiários bolsistas, bem como conhecer suas boas práticas. Cabe destacar que cada professor foi nomeado de E1 a E5, no sentido de Entrevistado 1 a 5. Ademais, concordamos com Tonelli (2023a) que fazer a escuta das vozes múltiplas que compõem esse cenário é importante, uma vez que, eticamente, aprendemos “com e a partir do outro, e não somente aprender sobre o outro” (Tonelli, 2023a, p. 63).

Para tanto, fizemos a escuta de seis professores, chamaremos todos assim, pois entendemos que ainda que bolsistas estão atuando como professores de língua inglesa em formação e são atuantes no ensino fundamental I, objeto de nosso estudo. Quatro preferiram fazer áudio e dois preferiram escrever seu relato. Eles responderam a cinco perguntas e, após análise, trazemos aqui alguns recortes de suas respostas. A organização ficou assim disposta, as perguntas sequenciadas de um a cinco e, em cada uma delas, os diferentes recortes com as respostas.

Ressaltamos que as interpretações aqui apresentadas foram construídas sob o olhar e vivências destas três professoras universitárias, de modo que, tudo isso poderá proporcionar a nós mesmas e, também aos futuros discentes, novos modos de pensar a formação ofertada, bem como suscitar novas reflexões. Dito isso, vamos para as perguntas:



Pergunta: 1- Como você compreende sua formação inicial e sua prática docente em relação à educação de LI para crianças (Merlo, 2018)?

E2: Eu compreendo como parte do meu processo de aprendizagem e de um futuro de uma carreira futura. Eu acredito que a dupla habilitação, tanto no português quanto no inglês, profissionalmente abre uma carreira para mim em mais opções e, além disso, traz conhecimento de mundo e conhecimento das línguas, algo que enriquece ainda mais a minha primeira graduação em Letras.

E5: A princípio lecionava para meninos do fundamental II e ensino médio em escolas estaduais. Quando passei para o município de Contagem, tive a oportunidade de trabalhar com crianças. Está sendo maravilhoso!!! As crianças gostam. Acredito que é a fase mais importante para inserir outro idioma. Assim, quando chegar nas séries posteriormente... não será um " susto ". Eles estarão com uma vivência melhor. Terão outro olhar sobre o inglês. E a fluência será maior entre eles.

Quando os professores responderam à primeira pergunta sobre suas formações e suas práticas, observamos que houve um não-dito ou omissão. Conforme Orlandi (2010, p. 82), “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”.

Percebemos que ocorreram não-ditos, de alguns entrevistados, referentes à preparação deles sobre suas formações para se tornarem professores para crianças. Isso foi significativo porque interpretamos como tendo sido, em alguns casos, uma possível ausência de um preparo teórico que tenha sido tão significativo a ponto de ser digno de ser dito no momento da entrevista. O “não-dito” demonstra que não tiveram a formação para trabalhar com crianças, pois mencionam a dupla habilitação do curso, nível em que lecionam, aprovação no concurso, mas não mencionaram disciplinas da graduação que pudessem tê-los ajudado enquanto formação inicial. Essa omissão, levou a uma interpretação possível de que não houve formação teórica inicial significativa, por isso não foi mencionada na resposta.

Pergunta: 2- Quais gostos, alegrias você traz de seu dia a dia profissional?

E2: Apenas felicidade de poder agora, no nono período, apesar de ser o final do curso, sentir o chão da sala, conviver com as crianças, algo que eu não vou conseguir fazer, assim que eu finalizar minha formação, visto que eu vou dar aula para meninos um pouco maiores. Então, o projeto da Sandoval está me proporcionando conviver com crianças e perceber que aprender o inglês é possível em qualquer idade.

*E4: Está sendo muito bom, igual te falei. Foi bem desafiador, mas isso está trazendo coisas boas, porque as crianças sempre recebem a gente com um sorriso, primeira coisa. **O meu dia pode estar sendo um horror, pode estar acontecendo um milhão de coisas em casa,***



quando a criança vem e me dá um abraço parece que tudo sai, entendeu? É muito bom e eu estou gostando muito também, porque está me fazendo aprender mais, está me fazendo ser mais paciente, está sendo muito bom por causa disso também. Dar aula está me fazendo desenvolver virtudes que eu não devolveria em outro lugar, né? É isso que eu estou gostando.

E5: A satisfação de ver meus pequenos respondendo em inglês. E o som deles falando?! É muito bom!! Gostoso demais da conta.

A professora entrevistada 4 demonstrou que o sorriso, o abraço, enfim, o olhar do outro, o retorno do aluno, mexe com suas emoções e faz bem para ela. Ela traz um novo conceito sobre dar aula que seria aprender virtudes – e, portanto, promover o desenvolvimento pessoal da professora. Nisso, temos aqui um exemplo do professor que aprende com a criança, conforme propõe Malta (2019) – e rememora, Paulo Freire (1967, 1987) de que quem ensina aprende.

Pergunta: 3- Quais desafios você percebe?

E1: Os desafios que eu percebo são justamente pela questão da sensibilidade muito grande dos meninos. A gente tem que entender que estão em processo de desenvolvimento e alguns têm dificuldades em casa [...] A gente tem que conseguir pegar a atenção desses meninos [...].

E2: Acredito que mais voltados a mim mesma, de preparação de aula, plano de aula e uma abordagem comunicativa. Eu acho que o desafio da prática docente é constante, então eu me sinto diariamente desafiada, porque os meninos de hoje, eles já vêm com vários questionamentos e eu tenho que estar preparada para isso.

E4: Resistência das crianças, porque elas pensam: - ah, eu nunca vou sair do Brasil, então pra que eu vou aprender inglês? Sou pobre, não tenho dinheiro pra viajar pra ir pra Disney, então pra que eu vou aprender inglês? Pra mim está sendo desafiador em relação a eles, sabe? Fazê-los ter motivação me aprender a língua inglesa.

Compreender o desenvolvimento da criança é ponto fundamental para quem vai trabalhar na/com a infância. Ademais, a BNCC (2018) nos orienta a inserir nos planejamentos das aulas atividades sobre as habilidades socioemocionais para o melhor gerenciamento das nossas emoções, aluno/a e professor/a. E, dar atenção aos campos de experiências da criança é estar atento às suas relações e reações dentro do espaço sala de aula.

Nesse sentido, fica evidenciado no dizer dos entrevistados E1 e E2 a urgência de formação docente nessa área conforme já mencionamos no início do nosso texto.



Também o relato do entrevistado E4 evidencia a importância de dar acesso às crianças pequenas, de escolas públicas, o conhecimento de mundo através das línguas, da linguagem, pensamento freiriano, a fim de rompermos com o discurso dominante **“pra que eu vou aprender inglês?”**

Apoiamo-nos em Moita Lopes (1996, p.42) para entender que a frase acima expressa uma das “situações-limite”. O autor nos diz que elas são:

fatos como determinantes históricos, a ser superada pelo ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública uma vez que essa crença na falta de aptidão dos alunos para aprender um novo idioma é vista como uma barreira para que docentes e discentes possam alcançar a sua humanização. (Moita Lopes, 1996, p. 64).

É preciso perceber-se dessas “situações-limites” e transformá-las. Freire (1967, 1987) nos diz que é preciso tomar conhecimento de nossa realidade, superando-a; “O ser humano ultrapassa as barreiras da transitividade ingênua, alcançando a transitividade crítica, a transformação de sua realidade” (Freire citado por Ribeiro, Da Cruz, 2019, p. 45).

Pergunta: 4- Cite uma aula que você ministrou e gostou. (Por que você gostou?)

*E1: Olha, não é que eu gostei bastante. Eu falei anteriormente sobre a musiquinha, mas teve uma aula que eu passei para os meninos e realmente eles me emocionaram! **Eu fiz uma música de rotina** do It Up sobre os filmes e aí os meus alunos fizeram automaticamente, sabe? Eles começaram lá, tem iniciativa mesmo. E essa turma minha, no segundo ano a dois, tem um menino de inclusão e ele geralmente fica quietinho, ele fica deitado nas minhas aulas.*

Só que esse dia ele ficou tão animado com todos os coleguinhas dançarem (sic), participando. Ele levantou da cadeira dele e deu um pulo e ele correu lá na frente. Ele ficou do meu lado e ele começou a dançar. Ele sempre ficava quietinho nas minhas aulas e ele começou a dançar junto com a musiquinha de rotina e todos os alunos ficaram muito, muito felizes. A monitora dele começou a gravar, ela ficou muito feliz com a reação dele. Então, acho que tem muita importância o que a gente faz, né? E para eles quando é significativo, eles ficam com aquilo, não sai da mente deles. Então assim, acho que essa memória para mim foi muito, muito feliz. [Grifos nossos]

E4: A aula de hoje. Porque tem uma turma me deu trabalho desde a primeira aula, desde junho, e eles, assim não estavam dando trégua mesmo, sabe? Sempre era muito maçante dar aula para eles. Então eu ficava, tipo assim, esperando pra passar rápido e aí, hoje eu fiz aula diferente com eles, eu fiz com os três primeiros anos um warm-up: “Follow me, follow me, Clap your Hands! Follow me, follow me, clap your hands up! follow me... e aí eu sabia



que iria demorar mais tempo, então eu separei essa aula para isso. E eles gostaram muito eles ficaram muito engajados, sabe? Depois eu pedi pra eles responderem a chamada de um jeito diferente: eu falava o nome deles e eles tinham que falar uma palavra que eles se lembrassem em inglês. E sempre tinha que ser uma palavra diferente. Eles ficaram muito atentos querendo fazer a coisa certa. Eles se empenharam muito, fizeram tudo certinho! Então, coincidentemente, a aula de hoje, gostei muito, me marcou.

Destacamos aqui a importância da rotina para as crianças que será melhor explicitado na análise da resposta cinco. Embora o entrevistado E1 trate música como musiquinha, Rocha (2006, 2007) nos orienta sobre o uso significativo da música e das atividades lúdicas no ensino/aprendizagem das línguas. Brossi, Ferreira e Manequinho (2021) também nos relatam práticas exitosas e significativas com uso da música durante e para além tempo pandêmico.

Dessa forma, entendemos que ao reintroduzir a mesma música de forma diferente na sala de aula, o/a professor/a possibilitou a inclusão e a interação dos alunos. Ensinar línguas não é algo mecânico, é movimento, é inclusão, é participação. Inferimos, ainda, que esse foi o mesmo raciocínio compreendido pelo professor/a entrevistado E4. Ensinar é aprender e essas aprendizagens deixam *marcas* subjetivamente na memória (Coracini, 2013) e no corpo (Revuz, 2002), em cada um de nós.

Antes de analisar as respostas da pergunta 5, pretendemos citar o que representa o que esperamos alcançar como resultado de nosso trabalho, ou seja:

Espera-se que, ao ter contato com a língua estrangeira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de utilizar o conhecimento construído nas interações como base para melhor desempenho quando estiver nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como contribuir para a consolidação de sua aprendizagem nas etapas seguintes. (Londrina, 2013, p. 4).

Assim, continuando a análise das respostas passamos para a última pergunta.

Pergunta 5: Cite ou descreva tarefas, atividades, que você fez ou faz com os estudantes e percebe que seus estudantes gostam.

Essa pergunta foi feita visando perceber os tipos de tarefas utilizadas pelos professores/as entrevistados e que agradam as crianças. Depois de analisar as respostas, percebemos que a rotina aparece com frequência na fala dos professores e ela é composta



pelos *greetings*, música, *warm-ups*, bingo, imagens para trabalhar vocabulário e games. Como confirmação, citamos o que diz o/a:

E2: A rotina de Greetings, falar sobre eles em inglês, a música que a gente canta diariamente.

Destacamos as duas palavras usadas pela entrevistada 2, por confirmar a nossa percepção, pois só nesse recorte de uma resposta, percebe-se que os *greetings* e a música são atividades repetidas em todas as aulas.

Recortamos ainda a resposta da E3 cujas palavras confirmam que a presença dos games é apreciada pelas crianças, pois ela declara:

E3: Eles cobram sempre o jogo no final do conteúdo antes de passar para o próximo. Ou seja, o jogo é uma rotina.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer”. (Brasil, 1998, p. 73).

Ana Marina Giebeluka e Jozélia Jane C. Tanaca (2021) destacam que a rotina é importante para professor e aluno ao afirmar que:

Uma rotina didática bem planejada busca manter o **equilíbrio** das expectativas tanto das crianças como do professor, desenvolvendo relações positivas na sala de aula e, principalmente, atribuindo uma sensação de compartilhamento de intenções e propósitos entre professor e crianças, o que, conseqüentemente, pode promover a liberdade de expressão dessas crianças. (Giebeluka e Tanaka, 2021, p. 263, grifo nosso).

A criança precisa se sentir segura para se expressar livremente e a rotina, conforme a citação, possibilita o equilíbrio necessário às crianças e ao professor, afetando positivamente relação entre ambos. Por isso, é fundamental para a criança saber a “intenção e propósito” do professor, visto que isso dá a ela confiança e segurança na hora de se comunicar na língua alvo.

Esse fator apareceu na fala da entrevistada 1 que diz:



E1: Quando eu vejo que tem alguns alunos que não têm tanta facilidade, os que têm mais facilidade usam a autonomia de perguntar para mim: - professora, eu posso ajudar o coleguinha? Aí eles vão com essa iniciativa, então acho que é isso que eu mais gosto.

Ou seja, a professora também se sente confortável quando o estudante entende a sua intenção ao ponto de se dispor a contribuir com o aprendizado do coleguinha.

O relato acima pode ser confirmado por Giebeluka e Tanaca (2021, p. 270) quando afirmam que “(...) as rotinas didáticas foram se estabelecendo nas aulas de inglês, uma vez que os pequenos se sentiam participantes ativos e conscientes do que ocorre em cada momento da aula”.

Como devem ter percebido, usamos aqui o termo “rotina didática”, mas o que seria uma rotina e uma rotina didática? Rotina segundo Augusta Repetto (2023, p. 01) é:

A rotina é um padrão de comportamento ou atividades que mantemos repetidamente ao longo do tempo. Pode abranger uma série de práticas diárias realizadas regularmente e sem muita variação, como escovar os dentes, tomar café da manhã, ir trabalhar ou fazer exercícios. Embora muitas vezes a associemos à monotonia e à falta de variedade, pesquisas científicas sugerem que uma rotina estável pode ter um impacto positivo em nossa saúde mental e bem-estar em geral.

Palavras como “padrão” e “repetição” são importantes dentro da definição de uma rotina e a citação acima diz que tem impacto positivo sobre a saúde mental e o bem estar, o que é muito interessante, pois são os fatores que nos ajudam a compreender melhor o termo dentro do contexto educacional.

Assim sendo, as rotinas didáticas, são definidas como:

[...] atitudes pedagógicas que os professores de inglês [LA] da Educação Infantil planejam para, a partir delas, desenvolverem seu trabalho durante a aula de forma organizada e estruturada, com crianças pequenas. São atitudes pedagógicas que organizam o trabalho do professor em sala de aula. (Giebeluka e Tanaca, 2021, p. 257).

As rotinas didáticas, segundo as autoras, facilitam o trabalho do professor, organiza e estrutura a aula para as crianças. As professoras entrevistadas demonstraram isso, ao mencionarem diversas atividades que elas desenvolvem nas aulas que ministram semanalmente.



Giebeluka e Tanaca (2021, p. 257) afirmam ainda que “A **aplicação** de algumas rotinas didáticas durante as aulas de inglês [LA] para crianças (...) poderão **influenciar** no ensino-aprendizagem do inglês [LA] como segunda língua”. (Grifos nossos). No caso supracitado, sobre o aluno de inclusão, a ‘aplicação’ da rotina influenciou não só o aprendizado daquela criança em especial, bem como a sua participação de forma ativa como nunca antes. O mesmo episódio demonstra que a professora ficou impactada e feliz com o acontecimento a ponto de mencioná-lo na entrevista. Ou seja, a entrevistada se deparou com a importância da rotina didática em sua prática.

Considerando as respostas dos entrevistados, dos quais dois foram graduados egressos da UEMG Unidade Ibirité e quatro são bolsistas de um projeto intitulado “A inclusão pelo ensino de LA”, temos que essas práticas poderiam ser incorporadas no fazer pedagógico de cada professor, conforme a realidade e o contexto de cada um.

Ressaltamos que os bolsistas entrevistados são acompanhados pelas coordenadoras do projeto supracitado em salas de aula. Os bolsistas, as coordenadoras e os demais entrevistados construíram seus repertórios através da práxis diária.

Esse modo de agir vai ao encontro do conceito de praxiologia de Freitas e Avelar (2021), que a entendem como:

[...]a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Freitas e Avelar, 2021, p. 92, apud Tonelli, 2023, p. 32b).

Dito isso, entendemos que experiências e vivências locais contribuem para a construção de conhecimento e de práticas em um processo contínuo. Desse modo, compreendemos a importância dessa formação de ensino de língua inglesa com crianças para além da disciplina optativa. Defendemos a sua inserção na grade curricular dos cursos de graduação em Letras.



Considerações

Acreditamos, enfim, que todo movimento começa pequeno e na nossa busca descobrimos, que a partir de Tonelli (2005), uma estrada vem sendo construída. Ao defender sua dissertação de mestrado com essa temática, ela levantou e se uniu a outras vozes já existentes em diferentes locais. Brossi (2022) ressalta a importância das políticas locais para implantar a educação linguística na infância.

A repercussão dessas vozes chegou até nós, que continuamos adentrando esse percurso, até que os cursos de Letras se adequem para atender a essa nem tão nova demanda. Mediante tudo isso, foi que demos início a uma disciplina optativa, conforme mencionado no início do texto. Temos a intenção de contribuir, ainda que de modo local, com professores em suas formações. As respostas obtidas nas entrevistas realizadas, nesse trabalho, reforçam a necessidade de preparo específico dos professores em formação inicial e continuada que atuarão ou atuam no ensino de línguas adicionais nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume I: Introdução, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROSSI, Giuliana. Castro; FERREIRA, Otto Henrique; MANIQUINHO, Cintia Ribeiro. Criança que canta seus males espanta e ainda aprende inglês: uma experiência musical durante o ensino remoto emergencial. In: EGIDO, A. A. et al. (Org.) **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas** (volume 1). Anápolis: Scotti, 2021a, p. 313-339.
- COELHO, Hilda. Simone. Henrique. (2006). "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: Barcelos, A. M. F.; Vieira Abrahão, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 125-143.
- CORACINI, Maria. José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas** (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Mercado de letras. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Carla Conti de; AVELAR, Michely Gomes. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.



GIEBELUKA, Ana Marina; TANACA, Jozélia Jane C. A rotina didática em aula de língua inglesa para a educação: línguas adicionais para crianças, p. 257- 271. In: SANTOS, Leandra Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; JUSTINO, Olandina Della (Orgs). **Línguas Adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas**. Cáceres/MT, Editora UNEMAT, 2021.

LONDRINA. Projeto Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina. **Guia Curricular para língua inglesa – educação infantil e ensino fundamental: subsídios para professores e gestores**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2023.

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

MERLO, Marianna Cardoso Reis. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 272f. Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REPETTO, Augusta. **Conceito de Rotina**. Editora Conceitos. Disponível em: <https://conceitos.com/rotina/>. Acessado em: 14 de outubro de 2023.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; DA CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli. Inglês como língua adicional na Educação Básica: reflexões sob a ótica Freiriana. **Revista Polyphonia**, v. 30, n. 1, p. 42-55, 2019.

ROCHA, Cláudia. Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1. a 4. séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. P. 353. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

ROCHA, Cláudia. Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. 2007.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (2005). **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 62, p. 58-73, 2023a.