

# EXPERIÊNCIAS MOBILIZADAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS

## EXPERIENCES MOBILIZED IN A COURSE OF CONTINUING TRAINING ABOUT ADDITIONAL LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Riscieli Dallagnol

Leandra Ines Seganfredo Santos

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo socializar o processo de formação continuada vivenciado em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* denominado Ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças. O estudo filia-se a área da Linguística Aplicada, é de natureza qualitativa de cunho interpretativista (BAUER e GASKELL, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008), e tem como bases teóricas Scaramucci, Costa e Rocha (2008), Santos (2005; 2009; 2011), Schlatter e Garcez (2012), Leffa (2008; 2012), dentre outros. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante das aulas com registro em diário de campo. Os sujeitos colaboradores são docentes e discentes do curso. Identificamos que os maiores desafios estipulados pelos sujeitos colaboradores é exercitar a reflexão entre a relação teoria X prática, além disso, exercitar a prática de fazer as leituras necessárias do aporte teórico das disciplinas. Os resultados mostram que as contribuições da formação continuada, conforme os dizeres dos sujeitos, se produz no sentido de ajudar a refletir, reconstruir novos saberes, compreender teorias sobre o ensino-aprendizagem de língua adicional para crianças e subsidia entender as especificidades dessa área.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino-aprendizagem de línguas. Línguas adicionais para crianças.

**Abstract:** This article aims to socialize the process of continuing education experienced in a *Lato Sensu* graduate course called Teaching-learning additional languages for children. The study is affiliated with the area of Applied Linguistics, which is qualitative in nature and the method of data analysis is interpretive (BAUER and GASKELL, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008), and has as theoretical bases Scaramucci, Costa and Rocha (2008), Santos (2005; 2009; 2011), Schlatter and Garcez (2012), Leffa (2008; 2012), among others. For data collection, semi-structured interviews and participant observation of classes with field journal entries were used. The research participants are teachers and students of the graduate course. We identified that the greatest challenges stipulated by the research participants are to practice the reflection between the theories versus practice relationship, in addition to exercising the practice of making the necessary readings of the theoretical contribution of the disciplines. The results show that the contributions of continuing education, as the participants say, are made in order to help reflect, reconstruct new knowledge, understand theories about additional language teaching and learning for children, and help understand the specificities of this area.

**Keywords:** Teacher training. Language teaching and learning. Additional languages for children.

## Introdução

A sociedade é marcada por “movimentos da globalização” conforme Lima e Kawachi (2015). Portanto, o ensino de língua adicional para crianças, atualmente, possui características de uma infinita diversidade linguística, cultural, heterogênea, os quais redimensionam as relações entre pessoas. Diante dessa circunstância, há um “considerável aumento no número de crianças aprendendo uma nova língua” (SCARAMUCCI, COSTA, ROCHA, 2008, p. 86). Nesse cenário, torna-se imperativo ofertar o direito ao acesso a aulas em alguma língua adicional com qualidade e comprometimento.

Outrossim, compreendemos a importância de se pesquisar a formação docente para atuar com o ensino de língua adicional (LA) para crianças. O interesse por este tema de pesquisa justifica-se pelo fato de ser uma área que ainda demanda muitas pesquisas referente ao assunto, além de se voltar para questões que é de grande pertinência para a comunidade acadêmica.

Neste texto apresentamos dados referentes à pesquisa<sup>1</sup> realizada em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, este inédito em sua modalidade.

Destarte, intentamos compreender como o curso foi pensado e como os discentes percebem seu processo formativo, além de apresentar possíveis contribuições, limites e desafios que o curso possibilitou para o processo formativo do grupo investigado.

Nas seções seguintes discorreremos sobre algumas perspectivas para a formação do professor, bem como implicações para o ensino de língua adicional; apresentamos, ainda que brevemente, a proposta de formação continuada (FC) e compartilhamos reflexões de docentes de disciplinas ofertadas; na sequência, retratamos o processo formativo à luz de alguns discentes participantes do curso, em que apontam contribuições, desafios e limitações dele advindo. Para finalizar, tecemos as considerações finais.

---

<sup>1</sup> Este texto resulta de pesquisa desenvolvida a partir de Projeto de Iniciação Científica. Agradecemos à CAPES pelo fomento proporcionado em forma de bolsa.  
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

## Perspectivas sobre a formação do professor: implicações para o ensino de língua adicional

Com a crescente oferta da LA<sup>2</sup> para crianças em escolas públicas de Ensino Fundamental I, conforme Santos (2005), ao se incluir a disciplina de Língua Inglesa na Educação Infantil e no Fundamental I originou-se um problema referente aos profissionais para atuar nesses segmentos. Dessa forma, tem-se percebido uma deficiência entre os docentes que trabalham neste contexto quanto à sua formação, em que, muitas vezes, as aulas de LA são ofertadas por professores de outras áreas, no qual não possuem conhecimentos teórico, linguísticos e metodológicos, além de outras necessidades da área, para o ensino de línguas para crianças.

Dessa forma, Santos (2009) indica que os professores licenciados em Pedagogia possuem o conhecimento das metodologias no ensino e aprendizagem das crianças, mas falta o conhecimento da língua. Já os profissionais habilitados em Letras têm o conhecimento linguístico, mas, em consequência, não possuem formação no aporte teórico-metodológico.

Corroborando essa ideia, Avila e Tonelli (2018) abordam que uma das possíveis soluções para este problema é que as Universidades poderiam ofertar em seus cursos de licenciaturas disciplinas que ajudem a preparar o profissional para atuar com o ensino de LA para crianças no Ensino Fundamental.

Dentro desse contexto, é bom lembrar que ter uma boa formação inicial é necessária, mas não será suficiente para solucionar as dificuldades que surgirão nas salas de aula, se o professor, depois de graduado “não se conscientizar de ser ele mesmo o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.” (DA SILVA, 2013, p. 32). Assim, destaca-se o quão essencial é o docente buscar uma FC, pois de acordo com Nóvoa (2001) possibilita uma prática reflexiva e, como afirma Schweikart (2016, p. 38),

O processo de reflexão permite que se revise a sala de aula e a aula ministrada, na intenção de buscar ações que não tiveram o resultado desejado, identificar as possíveis falhas e pensar em novas estratégias. Dessa forma, a reflexão pode auxiliar os professores e professores em formação inicial na tomada de decisões mais acertadas para novas ações [...]

---

<sup>2</sup> O termo LA refere-se a “língua adicional”, que segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), significa o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”. Complementado, para Agra e Ifa (2017, p. 64) configura-se a ideia de convidar o indivíduo a usar essa língua como campo de interação, cujo “o conhecimento de uma língua adicional amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais da própria comunidade, assim como de outras”.

Nesta perspectiva, a FC pode ser entendida como um desenvolvimento pessoal e profissional do docente, no qual pode possibilitar um novo sentido para prática e resignificar a atuação do professor. Dessa maneira, “no processo de formação com base reflexiva nos motiva a buscar cada vez mais melhorias pessoais e profissionais e, com o desenvolvimento de um trabalho bem-sucedido” (SANTOS, 2011, p. 240). A FC está diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar.

É necessário compreender que processo de formação é diferente de treinamento, conforme afirma Leffa (2008). Desta forma, o treinamento visa o ensino mecânico de técnicas e estratégias sem se preocupar com a teoria. Já a formação busca refletir sobre a prática do docente que sempre estará embasada em teoria e que olha para o futuro. O autor propõe que a formação seja vista como um movimento contínuo que está em diálogo com a teoria, a prática e a reflexão dessa prática que retoma a teoria e assim sucessivamente. Em contrapartida, no treinamento não há retorno e o fim ocorre com a prática.

Nessa mesma perspectiva, compreendemos que o processo de formação do professor ocorre, conforme Santos (2009), em um *continuum*, ou seja, não é apenas um treinamento para se exercer a profissão, mas é marcado por experiências sociais, políticas, pessoais, familiares e é um processo evolutivo.

Outrossim, é importante pensar na formação segundo a realidade desses profissionais “com vistas a promover uma formação que considere, de fato, as situações concretas de atuação docente sem nos esquivarmos do compromisso com uma sociedade que, ainda, não desistiu da escola.” (BELLO-CORDEIRO, FERREIRA, TONELLI, 2017, p. 126). É imperativo que o docente atue como mediador, conforme Buose e Santos (2017), no qual tem a função de motivar e encorajar o seus alunos. Deste modo, o professor não é aquele que sabe tudo, pois conforme Leffa (2012, p. 406):

Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo. Séculos de História mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno, que precisa exercer a autonomia [...]

Logo, no contexto da contemporaneidade em que Leffa (2012) diz que ensinar é olhar para o futuro, o docente tem a possibilidade de (re)pensar na sua atuação e o desafio está em formar professores capazes de refletirem sobre suas crenças e de serem um agente ativo da sua prática.

### Procedimentos metodológicos da pesquisa

Como já aventamos, a pesquisa ocorreu em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças ofertada pela UNEMAT/ Sinop, em 2019-2020.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, conforme Bauer, Gaskell e Allum (2002) por preocupar-se com aspectos do contexto sócio-histórico em que os resultados se construíram, de cunho interpretativista, relacionada a interpretação de algo que pode ser observado por pesquisadores imersos na realidade do contexto de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008).

A coleta de dados aconteceu entre os meses de março a setembro de 2019, mediante dois instrumentos de geração e coleta: a entrevista semiestruturada e o diário de campo, decorrente da observação participante das aulas da especialização.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram docentes e discentes do curso. Quanto aos docentes, para este trabalho trazemos dados gerados com dois deles, para uma amostra da organização do curso. Quanto aos discentes, são, na totalidade, vinte e sete, com idade entre 22 e 56 anos. Desses, foram selecionados oito de acordo com os critérios relacionados à idade, cidade, formados em Letras, formados em Pedagogia e em outra área de formação. Também consideramos a atuação ou formação em diferentes línguas e se atuam ou não com o ensino de língua adicional para crianças.

**Quadro 01. Perfil dos discentes participantes da pesquisa**

Nomes	Detalhamento do perfil dos discentes
Zeus	Tem 24 anos, <sup>3</sup> <b>habilitado em letras</b> . Esta é sua primeira especialização. É <b>professor de Língua Portuguesa</b> na rede estadual em que <b>atua com dois sextos anos</b> , no município de <b>Vera - MT</b> .

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios; a demarcação em negrito evidencia os critérios de seleção dos sujeitos alunos. REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

Apolo	Tem 25 anos, <b>habilitado em pedagogia</b> . Esta é a sua terceira especialização. Ele atua como <b>tradutor/intérprete de Libras UNEMAT, trabalha na rede municipal, de Sinop, com Educação Infantil</b> .
Héstia	Tem 54 anos, <b>habilitada em letras</b> . Esta é a sua segunda especialização. Trabalha como <b>docente</b> na rede pública, no município de <b>Lucas do Rio Verde – MT. Atua com turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental 1</b> .
Afrodite	Tem 28 anos, é <b>formada em letras</b> . É a sua primeira especialização. Ela é <b>professora de inglês e italiano em uma escola de idiomas</b> e também trabalha em uma <b>escola bilíngue</b> , no qual leciona <b>para crianças</b> .
Hermes	Tem 26 anos, <b>formado em pedagogia</b> . Esta é a sua primeira especialização. <b>Não atua com a área da educação, mas pretende</b> .
Iris	Tem 34 anos, <b>formada em administração</b> . Ela já fez outra especialização com o foco na língua inglesa. <b>Diretora pedagógica de uma escola de idiomas em Sinop –MT, professora de língua inglesa para crianças, adolescentes e adultos</b> .
Atena	Tem 22 anos, <b>recém-formada em letras</b> . É a sua primeira especialização. Ela <b>atua como professora de língua inglesa para crianças</b> .
Hera	Tem 25 anos, <b>recém-formada em letras</b> . É a sua primeira especialização. <b>Não está atuando como docente</b> .

Fonte: DALLAGNOL (2019)

Os procedimentos metodológicos aqui descritos viabilizaram a construção das próximas seções.

### **Proposta de formação continuada: apresentação e reflexões de docentes de disciplinas ofertadas**

Para uma melhor compreensão dos resultados apreendidos por esta pesquisa, primeiro apresentamos a história dessa especialização e a proposta de ensino do curso *Lato Sensu* em Ensino e Aprendizagem de LA para crianças<sup>4</sup>. Este curso possui como público alvo “profissionais portadores de diploma de Nível Superior em Letras e/ou Pedagogia, que necessitam conhecer pressupostos teórico-práticos do ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças” (MATO GROSSO, 2018, p. 1). Teve início no final do mês de março de 2019, com um total de 27 participantes.

O curso envolve as unidades: Faculdade de Educação e Linguagem, os Cursos de Letras e Pedagogia/Sinop e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop e funciona em caráter de extensão. O corpo docente é formado por professores que já fazem parte do quadro docente da UNEMAT de Sinop e por profissionais convidados de outras instituições.

<sup>4</sup> Documento disponível no site do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS): [http://sinop.unemat.br/gp/geplias/projeto\\_1.php](http://sinop.unemat.br/gp/geplias/projeto_1.php)  
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

À vista disso, os objetivos do curso são de propiciar momentos de reflexão sobre a prática educativa do docente nas diversas possibilidades e perspectivas teórico-metodológicas e ainda, de que os discentes elaborassem propostas didático-pedagógicas em conformidade aos pressupostos estudados no decorrer do curso (MATO GROSSO, 2018).

As aulas aconteceram de forma semipresencial nos finais de semana (sexta, período noturno; sábados, períodos matutino e vespertino), com produções de trabalhos em classe e extraclasse. As disciplinas são divididas em módulos com 45h/a cada, das quais 15h são para o desenvolvimento de estudos individuais à distância, totalizando 360h para o curso completo (MATO GROSSO, 2018).

Dessa forma, o curso dispõe em sua grade curricular oito disciplinas: Formação de docentes de línguas adicionais, desenvolvimento infantil e aprendizagem; Jogos pedagógicos no ensino-aprendizagem de línguas adicionais; Sequência didática como procedimento metodológico no ensino de línguas adicionais para crianças; Teorias de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na infância; Literatura infantil e ensino de línguas estrangeiras para crianças; Tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais para crianças; Planejamento e avaliação na aprendizagem e no ensino de línguas adicionais para crianças; Metodologia de Pesquisa.

Das oito disciplinas que são ofertadas no curso, trazemos para este texto uma amostra a partir de três delas, cujos dados foram registrados no diário de campo e/ou mediante visão das docentes responsáveis por cada disciplina, apreendida durante as entrevistas.

**Formação de docentes de línguas adicionais, desenvolvimento infantil e aprendizagem** é a primeira disciplina que os alunos tiveram contato e sua ementa propõe refletir sobre os “Desafios e perspectivas para a formação de docentes de línguas adicionais para crianças. Perspectivas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil na ótica de Vygotsky, Piaget e Wallon” (MATO GROSSO, 2018, p. 5). Além das perspectivas da ementa, apresentamos um fragmento da aula observada, dado substancial que mostra a significativa importância dessas aulas para a formação dos discentes do curso, exposto abaixo:

**Fragmento 01**

**Professora:** xxx<sup>5</sup>  
**Data:** 30/03/2019  
**Horário:** Vespertino  
**Disciplina 01**

<sup>5</sup> Não identificamos o nome da docente porque não a entrevistamos, apenas observamos suas aulas. REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

**Análise do que foi visto:** Evidenciamos que a disciplina teve como objetivo ser mais teórica, portanto, corria o risco de se tornar uma aula menos atrativa. Mas observamos o efeito contrário, o destaque se dá pela postura da docente que possuía a qualidade de ser ativa e, conseqüentemente, essa atitude refletiu em suas aulas, pois eram dinâmicas. Percebemos que foram aulas muito bem planejadas e, portanto, efetivas. Os alunos se demonstravam interessados pelo conteúdo. Em conversas informais, constatamos muitos elogios sobre a conduta e aulas dessa profissional, além do mais, ratificamos que os discentes demonstraram ter tido uma significativa aprendizagem de teorias que retratam do processo de se conhecer o desenvolvimento das crianças.

Fonte: Diário de campo

Por meio da observação participante das aulas, percebemos que a docente atingiu os objetivos propostos, uma vez que houve dinamicidade da aula. Acreditamos que os discentes tiveram um grande avanço em conhecer teorias que retratam do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança. Sendo assim, essa primeira disciplina tem grande relevância no processo de formar os discentes da especialização para atuarem com o ensino de LA para crianças, pois conforme Forte (2013), a problemática dessa área é a falta de formação específica e, portanto, como afirma Pires (2004), é essencial ter conhecimento sobre o desenvolvimento dessa faixa etária.

A disciplina **Tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais para crianças** determina em sua ementa que objetivo é discutir sobre:

Diferentes teorias e pesquisas sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil, bem como seu uso como ferramenta mediadora para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Análise de possibilidades de uso de recursos digitais em sala de aula com as crianças da educação infantil/ensino fundamental. (MATO GROSSO, 2018, p. 9).

Dessa forma, durante a observação participante das aulas da disciplina exposto no fragmento abaixo, depreendemos que os discentes tinham muita curiosidade sobre como utilizar as tecnologias digitais no processo de ensinar uma LA para crianças. Este dado coaduna com o dizer da docente Nix, pois percebeu que a turma tinha expectativas em relação ao assunto abordado.

(01) Eu acho que as pessoas **criaram expectativas grandes**, que espero ter contemplado. **Foi muito interessante ver a reação que alguns alunos têm em relação a tecnologia, alguns tinham medo de utilizar, pois não tinham segurança ou habilidade em utilizar essas ferramentas tecnológicas.** Então, eu acredito que a turma entendeu muito bem a proposta da disciplina, alguns poucos alunos ainda tinham receio das potencialidades dos jogos digitais, mas acho que puderam presenciar exemplos de que a tecnologia atrai as crianças e que precisa ter um objetivo muito bem

estabelecido pelo professor para que assim tenha resultados significativos. (NIX, ent. 25/09/2019)

### Fragmento 02

**Professora:** Nix

**Data:** 11/05/2019

**Horário:** Matutino

**Disciplina 06**

**Análise do que foi visto:** Primeiro, pontuamos que a postura da docente demonstra a busca por ter aulas descentralizadas da visão tradicional do ensino, pois se coloca em uma posição de uma profissional que não é detentora de todos os saberes e que possibilita essa aproximação com os alunos, no qual percebemos que se sentiram seguros para expor as suas ideias e dúvidas. Outro ponto importante a se observar é que o desenvolvimento de uma atividade prática com o jogo digital possibilitou uma quebra da rotina de estudo dos discentes e que eles puderam vivenciar o mesmo sentimento que os seus alunos experimentam quando o professor utiliza a tecnologia em suas aulas. Além disso, no momento de desenvolvimento dessa atividade, muitas pessoas não tinham o costume de jogar em ambiente digital ou não possuem a familiaridade com a tecnologia e ficaram receosas em jogar, mas com incentivo da docente eles tentaram participar. O resultado foi surpreendente, pois gostaram da experiência.

Fonte: Diário de campo

Verificamos que, assim como o dizer de Nix, alguns discentes tinham receio em utilizar ferramentas tecnológicas, como os jogos digitais, pois não possuíam muito contato com este universo, contudo, a turma foi bem receptiva em relação ao conteúdo abordado, principalmente, por quererem saber quais eram os intuítos e potenciais educativos. Além do mais, Nix esclarece que é necessário que o professor defina os objetivos que se pretende ter ao fazer uso da tecnologia como instrumento mediador no ensino e aprendizagem de uma LA para ter resultados significativos. Dados estes, que correspondem ao que Ramos (2007) nos diz que apesar dos desafios que é inserir as novas tecnologias na sala de aula convencional, é papel do professor pensar no futuro e estar preparado para que possamos atender as reais necessidades dos nossos pequenos aprendizes de língua.

### **Teorias de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na infância**

é uma disciplina que pretendeu:

Discutir teorias de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na infância, sob um enfoque crítico, plurilíngue, transdisciplinar e embasado pelos multi/novos letramentos, promovendo reflexões teórico-práticas voltadas a contextos educacionais públicos e privados. (MATO GROSSO, 2018, p. 7).

Também apresentamos um fragmento da aula observada da disciplina que possibilita nos aprofundarmos na análise:

### Fragmento 03

**Professora:** xxx<sup>6</sup>

**Data:** 03/08/2019

**Horário:** Matutino

**Disciplina 04**

**Análise do que foi visto:** Destacamos que o comportamento da professora de se equiparar, no sentido de que seus alunos compreendam que ela é a mediadora dos conhecimentos, por isso possibilitou uma aproximação entre eles, assim, inferimos que foi um dos meios que mais chamou a atenção dos discentes, pois essa postura permitiu que se identificassem com a docente. Portanto, a aula se desenvolveu em uma perspectiva em que o aprendizado é construído com todos, conforme os diversos olhares que os alunos tiveram em relação a teoria apreendida e mediado pela docente. Evidenciamos que, em conversas informais, durante o intervalo da aula, muitas pessoas elogiaram a conduta da professora, disseram amar a forma dela de conduzir a aula. Outros acrescentaram que os conhecimentos construídos possibilitariam ver novas formas de ensinar as crianças.

Fonte: Diário de campo

Diante disso, a proposta foi bem desenvolvida, percebemos que os alunos foram receptivos e estavam curiosos sobre o assunto a ser tratado na disciplina. Assim, os pressupostos teóricos relacionados a linguagem e de ensino e aprendizagem de LA para crianças em que agrega os conceitos de ensinar uma língua em uma concepção crítica, no qual envolve os (trans)letramentos (ROCHA, 2007), constituíram um aprendizado significativo para os discentes numa perspectiva, para muitos deles, nova. Portanto, em conformidade com esses dados da observação da aula realizada, verificamos que muitos afirmaram ter o intuito de poder desenvolver esses conceitos teóricos com as suas práticas pedagógicas futuramente.

O processo de se pensar em um programa de FC, como o descrito acima, é desafiador pois conforme a sua especificidade de ser inédito em sua modalidade, andamos em terreno arenoso. Mas existe comprometimento dos profissionais envolvidos em pensar no programa de cada disciplina, cujos resultados são profícuos em relação a atender aos objetivos propostos.

Na sequência, dedicamo-nos na apresentação da visão apreendida com discentes do curso.

---

<sup>6</sup> Não identificamos o nome da docente porque não a entrevistamos, apenas observamos as suas aulas. REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

## Processo formativo: contribuições, desafios e limitações

Este tópico consiste em apresentar as perspectivas dos discentes sobre o seu processo de FC, em que buscamos compreender quais são as possíveis contribuições que o curso trouxe para os sujeitos entrevistados. Perguntamos-lhes, primeiramente, sobre quais os desafios e dificuldades encontrados durante o seu percurso formativo e a maioria afirmou que é fazer as leituras necessárias do aporte teórico de cada disciplina, visto que conforme Iris, é um processo que deveria ser levado mais a sério. Concordando com essa mesma perspectiva, Hera apresenta o mesmo anseio de não estar conseguindo se dedicar em sua total capacidade. Percebemos nas falas dos outros entrevistados a mesma visão. Selecionamos dois excertos que possibilitam visualizar a angústia dos alunos, visto que, na maioria das vezes, as ideias se repetem.

(02) Então **acho que o maior desafio é fazer todas as leituras**, são muitas que os professores passam para gente fazer. **E eu percebo que todos os pós-graduandos estão tendo essa dificuldade, pois muitos acabam lendo na aula mesmo só para responder uma questão porque é muita coisa pra fazer.** Então, o que acaba acontecendo cada um se junta em um grupo e lê uma parte, **mas isso a gente deveria levar mais a sério.** (IRIS, ent. 02/09/2019).

(03) Embora sejam umas teorias densas eu **não estou conseguindo absorver com a excelência que eu gostaria**, porque como eu disse eu estou fazendo a especialização e o mestrado ao mesmo tempo e são muitas leituras, então eu estou tendo dificuldade nessa questão mas **eu** estou me organizando e à medida que eu vou conseguindo um intervalo entre o mestrado e a especialização eu vou lendo e fichando e **acredito que a formação depende da pessoa que está sendo formada, pois não adianta eu só chegar aqui ter aula na sexta e no sábado e não levar isso para casa como uma rotina, no caso não ter uma rotina de estudos.** (HERA, ent. 22/08/2019).

Outrossim, detalhando o dizer de Hera, nos é apresentado um dado pertinente a discussão deste trabalho, cuja visão é de que o processo de formação não depende somente dos docentes transmitirem seus conhecimentos, mas que é um desenvolvimento que decorre do comprometimento do discente em aprender e se dedicar para alcançar seus objetivos, ou seja, defende-se o protagonismo do aluno, discutido por Buose e Santos (2017), Leffa (2012) no aporte teórico deste trabalho, no qual o papel do professor é atuar como mediador para que o discente exerça sua autonomia.

Além disso, verificamos dizeres que afirmam que suas maiores dificuldades se encontram em exercitar a reflexão entre a relação prática e teoria, defendida por Leffa (2008).  
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

(04) Bom, acho que a questão de transformar cada vez mais esse processo que estou vivendo mais efetivo talvez esse seja um grande desafio, **no qual preciso refletir mais sobre teoria versus prática pois são novos conceitos que estou aprendendo.** (HERMES, ent. 31/08/2019).

(05) **Para mim é justamente fazer essa reflexão de teoria e prática** e entrar em novos conceitos na questão do ensino de língua para crianças. É bem diferente dos conceitos que a gente via no curso de letras, é mesmo uma outra visão. (AFRODITE, ent. 30/08/2019).

Outro significativo dado depreende do fato da discente Héstia possuir o perfil de ter se formado no ano 1989, em que encontra dificuldades relacionadas a acompanhar os seus companheiros de turma recém-formados, relatado no excerto abaixo. Dessa forma, o seu maior desafio está em assimilar rapidamente os aportes teóricos discutidos em sala, o que decorre também uma dificuldade em escrever utilizando termos próprios da linguagem acadêmica.

(06) A **minha maior dificuldade se encontra com o linguajar acadêmico**, porque eu não tive essa prática a muito tempo na minha vida profissional. E ainda, **encontro dificuldades em acompanhar o ritmo dos meus colegas**, pois tem muitos recém-formados, no qual tem toda essa bagagem teórica maior que eu, o que justamente tem uma facilidade para escrever. (HÉSTIA, ent. 24/09/2019).

Para uma melhor visualização sobre os desafios que se sobressaíram nos dizeres dos discentes da especialização, compreendemos que seja pertinente apresentar uma figura que resuma estes dados.

Figura 1. Desafios do processo formativo dos discentes.



Fonte: DALLAGNOL (2019).

Por meio dos dados, é possível inferir que os sujeitos compreendem que o estudo de teorias que embasam o processo de ensino-aprendizagem da criança é imprescindível para que a formação deles seja completa. Além disso, apreendemos que possuem uma noção muito clara acerca da importância de refletir sobre as práticas pedagógicas em conjunto com a teoria, mas

que, devido a problemas pessoais, às vezes, ficam impossibilitados de atender a demanda completa em relação as leituras exigidas para as disciplinas.

Em relação às possíveis contribuições da especialização, percebemos que Afrodite e Apolo possuem uma visão semelhante sobre a FC, no qual ressaltam em seus dizeres que o curso possibilita refletir sobre a prática com a teoria, corroborando com os autores Nóvoa (2001), Schweikart (2016), Santos (2011; 2009) e Leffa (2008), sobre a questão da importância de se formar em um processo que busque a reflexão. Os excertos abaixo demonstram essas informações analisadas:

(07) Muita coisa, sempre **estamos em um processo de aprendizado**, sempre tem algo novo para aprender, novos conceitos para você colocar em prática. **E a gente se desconstrói e nós nos reconstruímos com novos saberes e a especialização me ajuda nesse sentido, em que reflito sobre a minha prática com as teorias vistas no curso e depois transformo novamente essa prática.** (AFRODITE, ent. 30/08/2019).

(08) Bom, como já atuo como professor **a especialização contribui no sentido de eu poder reavaliar a minha prática com as crianças, porque vejo que isso possibilita ter mais avanços no processo de aprendizagem da criança**, pois o professor, no caso eu, enxergo que isso como um processo contínuo. **Então, toda vez que venho para as aulas eu sempre busco ver o que eu poderia desenvolver com os meus aluninhos.** (APOLO, ent. 28/09/2019).

Notamos que para as discentes Iris e Hera as contribuições da FC se estabelecem para entender teorias em relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. A aluna Iris sente falta de ter apoio desse tipo de aporte teórico para poder atuar com o ensino de LA para crianças. Já Hera depreende que são teorias complicadas, requer um grande empenho para entendê-las.

(09) Então, a especialização **está fazendo com que eu aprenda mais a teoria da aprendizagem e ensino de inglês para crianças, porque eu conheço mais a prática do que as teorias.** Dessa forma, estou tendo muito contato com a teoria, o que na verdade **não é muito do meu agrado mas eu acredito que vai ser bom.** (IRIS, ent. 02/09/2019)

(10) Olha, a especialização tem **contribuído bastante principalmente porque eu estou tendo contato com teorias específicas para crianças que eu não tinha tido, embora sejam umas teorias densas e tem que se dedicar para estudar.** (HERA, ent. 22/08/2019)

A grande maioria afirma que a FC subsidia formas de entender as especificidades do ensino de LA para crianças. Dessa forma, salientamos que os conceitos discutidos durante as

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

disciplinas sobre ludicidade, jogos pedagógicos e tecnológicos em que aprenderam a função educativa que exercem no processo de ensinar uma língua, além disso, questões relacionadas a ensinar conforme o contexto do pequeno aprendiz e sobre a possibilidade de trabalhar a criticidade deles foi outro ponto defendido pelos entrevistados. Um dado interessante se encontra no dizer de Zeus, em que relata a perspectiva de se trabalhar com o termo de Língua Adicional, pois segundo ele, permite uma abrangência maior, no qual possibilita ensinar a língua como pertencente ao aluno, concordando com os autores Schlatter e Garcez (2009) e Agra e Ifa (2017). À vista disso, inferimos que a FC surtiu um grande impacto em relação as suas formações como docentes, no qual podemos visualizar nos excertos abaixo:

(11) Eu diria que a especialização **está possibilitando ter uma visão mais aprofundada sobre a questão de dar aula para criança, porque a gente tem aquela visão simplista de que dar aula pra criança é fácil, mas o que vemos nesse curso é totalmente outra perspectiva, é um processo muito complexo.** Outra coisa que achei interessante foi a perspectiva de se trabalhar com o termo de língua adicional em vez de língua estrangeira, isso possibilita trabalhar em uma perspectiva mais ampla e que o aluno sinta que a língua lhe pertença, né? Isso, acaba levando em conta a questão de contextualizar o ensino para a criança. (ZEUS, ent. 31/08/2019).

(12) Ela já **está trazendo muitas contribuições mesmo**, já estou aplicando tudo na sala de aula, principalmente, **essa parte os jogos pedagógicos e tecnológicos é uma coisa que eu aprendi a utilizar e as brincadeiras também, sabe? Perceber como trabalhar corretamente o lúdico, foi uma coisa muito importante. Outra coisa, é que eu estou usando muito é a questão de contextualizar**, de dar conhecimento de mundo para as crianças, porque é necessário mostrar os diversas visões de mundo que são diferentes da forma como eles vivem, é justamente **poder contribuir com a formação desses meus alunos tentando construir a criticidade deles, sabe? É justamente de formar esse aluninhos em um contexto social, de interação com outro.** (ATENA, ent. 30/08/2019).

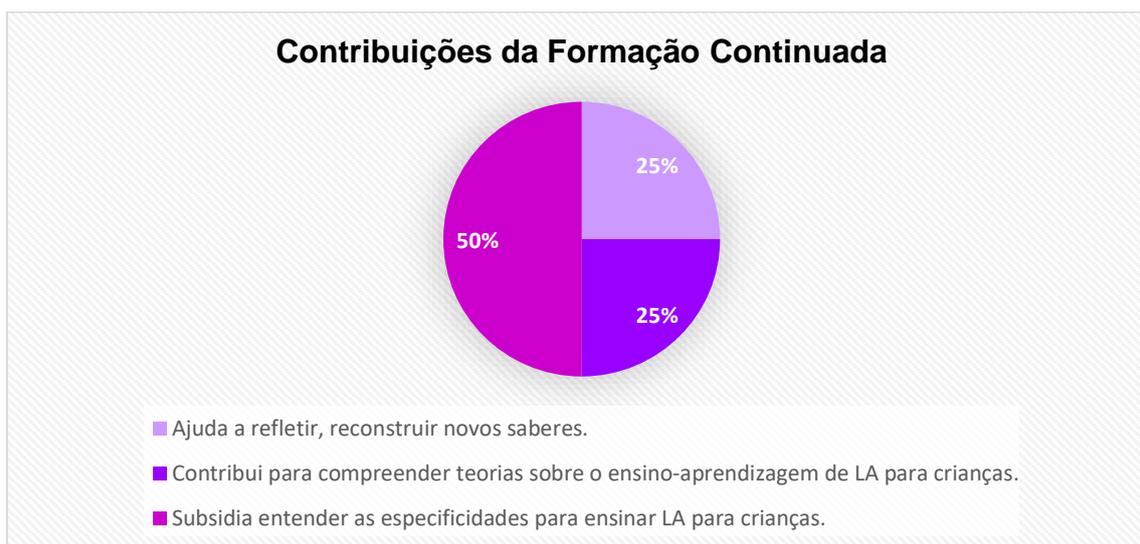
(13) Essa formação está sendo um processo maravilhoso, porque além de me mostrar que a minha intuição estava certa, **estou aprendendo muitas coisas novas que eu não imaginava que existia, como sobre a ludicidade, como por exemplo, atividades como a contação de histórias, são coisas que já estão me ajudando muito em relação a minha prática**, não posso deixar de falar sobre a questão de que eu **aprendi a importância de que o professor precisa ensinar uma língua de forma contextualizada**, então só posso dizer que está sendo bom demais aprender coisas tão significativas como essas citadas. (HÉSTIA, ent. 24/09/2019).

(14) **Os debates sobre ensino e aprendizagem para mim tem sido muito interessante.** Assim, como por mais que eu não domine o inglês e nem a libras. Mas a questão dos debates sobre ensino e aprendizagem são muito

interessante, porque além de aprender a dinamizar sua aula, temos a perspectiva de como trabalhar, sabe? Ali encontro muitos exemplos de atividades para se trabalhar, como os jogos educativos e a questão da sequência didática, que é exemplo de método que nos ajuda a visualizar que o processo de aprender uma língua é feito por etapas e que o professor precisa trabalhar isso de uma forma bem cuidadosa. Então, esses foram os pontos que a especialização tem contribuído. (HERMES, ent. 31/08/2019).

Quando perguntamos sobre quais as possíveis contribuições que a especialização estaria trazendo para o processo formativo deles, averiguamos que dos oito entrevistados, dois alegam que o curso possibilita ajudá-los a refletir sobre as suas práticas e, conseqüentemente, reconstruir novos aprendizados. Outros dois afirmam que contribuiu no sentido de terem contato com os aportes teóricos que os ajudassem a compreender sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Quatro sujeitos disseram que a especialização os ajudou a entender as especificidades para ensinar LA para as crianças. O gráfico que segue possibilita visualizar melhor estes dados.

**Gráfico 01. Quais as contribuições da Formação Continuada?**



Fonte: DALLAGNOL (2019)

À vista disso, questionamos os sujeitos sobre quais as possíveis limitações que a especialização possuía. Dessa forma, dos oito discentes entrevistados, tivemos quatro que responderam que a especialização contemplou as necessidades que continham em sua proposta e, portanto, não viam nenhum ponto limitador que prejudicasse o seu processo de formação, no qual selecionamos o dizer de Zeus para expor a ideia analisada, visto que as falas dos outros

participantes da pesquisa se repetem, a saber Héstia, Hermes e Hera. Outros quatro discentes apontaram para alguns percalços que necessitam um olhar atento para que o curso se aperfeiçoe, como podemos observar nos excertos dispostos:

(15) Bom, **acho que não tem limitação**, pois dentro do que eu esperava, conforme a proposta do curso, **acho que está contemplando o que eu queria**. (ZEUS, ent. 31/08/2019).

(16) **Até poderia ter mais aulas presenciais** para ter mais contato e informações com os professores, sabe? Pois cada **disciplina possui pouco tempo de aula**. (AFRODITE, ent. 30/08/2019).

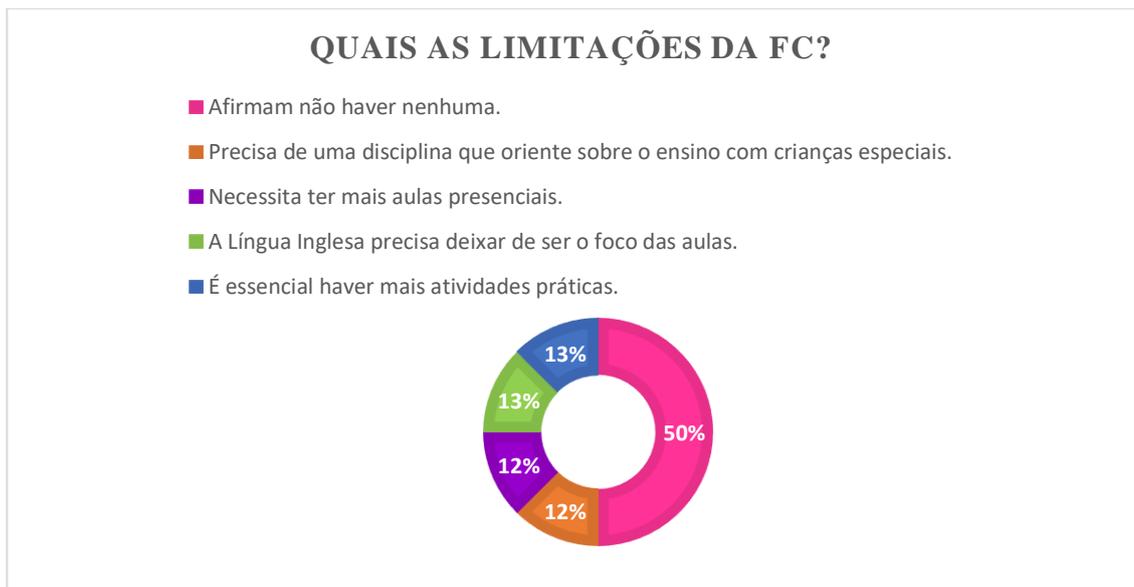
(17) Também **para mim a parte que menos me contemplou assim na especialização é a parte do lidar com as crianças com necessidades, crianças que têm laudo**. Então essa parte que eu tenho bastante dificuldade na minha atuação, **a gente encontra muitos percalços e por isso acho que a especialização poderia ter uma disciplina específica**. (ATENA, ent. 30/08/2019).

(18) **Deveria ter mais coisas práticas do que só teoria**. Então acredito que **teríamos que ter alguns dias de estágio**, acho que seria muito válido, **porque eu sinto que as professoras são pesquisadoras e por causa disso ficam muito na teoria e outros alunos também já relataram esse mesmo questão, pois a gente achou que teria mais conhecimentos de como se trabalha com a criança mostrando essas práticas**. (IRIS, ent. 02/09/2019)

(19) Eu deixo mais que uma sugestão, **porque como a proposta do curso é de que se trata com o termo língua adicional, é visto que tenha que incluir mais discussões acerca de outras línguas como a Libras, pois acho que alguns professores estão voltados unicamente para a língua inglesa**. Então acho esse foi uma **limitação que me incomodou bastante**. Deveria ser mais aberta as discussões sobre o ensino de outras línguas, **até os textos teóricos o foco só está na língua inglesa**. (APOLO, ent. 28/09/2019).

Para sistematizar e apresentar os dados em destaque nos excertos anteriores, elaboramos um gráfico disposto a seguir:

**Gráfico 02.** Quais são as limitações da FC?



Fonte: DALLAGNOL (2019).

Como averiguamos, esses dizeres se sobressaem em suas peculiaridades expostas. Afrodite afirma que poderia ter mais aulas presenciais, pois acredita que o tempo é curto para ter um contato maior com os docentes e, assim, haver mais familiaridade com as respectivas teorias estudadas. Esse dado não corrobora com o aporte teórico deste trabalho, no qual defende que os professores necessitam serem mediadores para que possa ser desenvolvido, em seus respectivos alunos, a autonomia do aprendizado (LEFFA, 2012; BUOSE; SANTOS, 2017). Inferimos que a discente ainda vê o professor como detentor do saber, por este motivo, acreditamos que ela sente esta necessidade de mais aulas presenciais.

Já Atena afirma que um ponto limitador da especialização é não ofertar uma disciplina específica para que orientasse sobre o processo de ensinar uma LA para crianças com necessidades especiais. Quanto a esta limitação, pudemos observar que a coordenadora, e também professora da disciplina **Formação de docentes de línguas adicionais, desenvolvimento infantil e aprendizagem**, incluiu este panorama de discussão, convidando uma especialista para trabalhar 15 horas sobre as especificidades do ensino de língua para os pequenos aprendizes que necessitam dessa atenção especial do professor. Logo, entendemos que esta limitação dita por Atena foi contemplada ainda no decorrer do curso, a partir da escuta atenta e flexibilidade no currículo proposto.

Apolo afirma que durante o seu processo formativo a limitação se encontra em relação a Língua Inglesa ser a detentora das discussões sobre o ensino de língua adicional, visto que,

esse termo abrange todas as línguas. Portanto, percebemos a sua angústia, inclusive, por incluírem debates com textos teóricos voltados somente para o Inglês. Constatamos, por meio de observações feitas das aulas, em algumas disciplinas o foco dos textos teóricos realmente era na LI. Mas por defendermos no aporte teórico o protagonismo do discente em relação a sua formação, concebemos a visão de que também cabe ao aluno a responsabilidade de resignificar os conhecimentos, apresentados durante o curso, para que desenvolva novas contribuições acerca do ensino de uma LA para além da LI.

Assim, Iris pontua que percebe que as aulas estão voltadas mais para uma construção da teoria e, portanto, acredita que a limitação se encontra no fato de ser necessário a oferta de mais atividades práticas como o estágio. Diferente da graduação, é papel da especialização ofertar conhecimentos específicos sobre uma determinada área e, para tanto, concebe ter aulas teóricas e práticas. Dessa forma, percebemos que os programas das disciplinas desenvolvidos pelos professores do curso contemplam essa relação, inclusive durante o acompanhamento das aulas, reparamos que as docentes propõem aos discentes refletirem sobre as teorias e a prática, exposto no fragmento da observação realizada da disciplina **Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas Adicionais para Crianças**.

Portanto, inferimos que a limitação que Iris afirma ter, não corresponde as vivências e objetivos da especialização, pois como verificamos na observação, a aula dispõe de conteúdos teóricos em conjunto com atividades práticas, no qual os objetivos são claros à luz de buscar a reflexão. Dessa forma, acreditamos que não há a real necessidade da oferta de uma disciplina de estágio pois o curso se propõe ter aulas teóricas em conjunto com a prática. Ademais, este tipo de nomenclatura não é comum em cursos de especialização.

### **Considerações finais**

O trabalho exposto propôs socializar experiências mobilizadas em um curso de FC, na modalidade *Lato Sensu*, acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para crianças ofertado pela UNEMAT/Sinop.

No que concerne às possíveis contribuições que o curso pode trazer para o processo formativo do grupo investigado, conforme os dizeres dos sujeitos, se produz no sentido de ajudar a refletir, reconstruir novos saberes, compreender teorias sobre o ensino e a aprendizagem de LA para crianças e subsidia entender as especificidades dessa área.

As LAC promovem possibilidades variadas na formação integral do aprendiz, este ensino possui inúmeras potencialidades, desde que seus docentes estejam preparados para este trabalho. Como inferimos durante a pesquisa, isto só é possível quando cursos de graduação e pós-graduação, assim como projetos de pesquisas, eventos de extensão, entre outras possibilidades dentro da comunidade acadêmica, ofereçam estas oportunidades aqueles que buscam continuar sua formação.

Identificamos que os maiores desafios estipulados pelos sujeitos colaboradores é exercitar a reflexão entre a relação teoria X prática, além disso, exercitar a prática de fazer as leituras necessárias do aporte teórico das disciplinas. Apesar desses percalços existentes, é possível inferir que os sujeitos compreendem que o estudo de teorias que embasam o processo de ensino-aprendizagem da criança é imprescindível para que a formação deles seja completa. Além disso, apreendemos que eles valorizam o processo de refletir sobre as práticas pedagógicas em conjunto com a teoria, mas que, devido a problemas pessoais, às vezes, ficam impossibilitados de atender a demanda completa em relação as leituras exigidas para as disciplinas.

A mudança parece em vias de acontecer, embora de maneira modesta. Esperamos que o ensino de LAC se expanda para que mais profissionais da área possam ter a oportunidade de fazer um bom trabalho num contexto promissor que pode oferecer tantas possibilidades aos envolvidos.

## Referências

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. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 3, p. 63-93.

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, Curitiba, v. 13, n. 2, 2018, p.111-122.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202031

BELO-CORDEIRO, A. E.; FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. **Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês.** Revelli, Inhumas, v.9 n.1 - Maio, 2017. p. 124 - 141.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BUOSE, V. L. O. P.; SANTOS, L. I. S. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. Cap. 3, p. 63-93

DA SILVA, K. A. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, L. I. S.; DA SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

DALLAGNOL, Riscieli. **Formação docente: ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças.** 2019. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso. – UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus Universitário de Sinop.

FORTE, J. S. O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem. In: SANTOS, L. I. S.; DA SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, cap. 9, p. 175-196.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. Cap. 20, p. 356-376.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, R. R.; CALDAS, R. R. et al. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Cap. 9, p. 195-213.

MATO GROSSO. **Projeto de curso de pós-graduação lato sensu em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças.** Sinop: Universidade Do Estado De Mato Grosso, 2018.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola.** Revista Nova Escola, ed. 142, 2001.

PIRES, S.S. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: S. SARMENTO; V. MULLER (orgs.), **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre, APIRS, 2004.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202031

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 61-75.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 1-34.

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

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas series iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, M. V.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 85-112.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2016.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.