

**ENSINANDO INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (EM QUE) OS
MÉTODOS PODEM CONTRIBUIR?**

***TEACHING ENGLISH AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION: (HOW)
CAN METHODS CONTRIBUTE?***

***LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
¿(QUÉ) PUEDEN APORTAR LOS MÉTODOS?***

Fernanda SeidelBortolotti
fernanda.borto@hotmail.com

Doutoranda em Educação
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Cibele Krause-Lemke
cklemke@unicentro.br

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

RESUMO

O presente estudo aborda a crescente oferta, ainda desordenada, do ensino de inglês para o público da Educação Infantil (EI). Essa área compreende dois âmbitos distintos: o dos saberes da Pedagogia e o de Letras Inglês, sendo que a formação para atuar com esse conhecimento e essas crianças ainda merece importantes discussões. Contudo, o que se propõe aqui é a abordagem dos métodos de ensino, das práticas de sala de aula para a satisfação da urgência que as discussões sobre o ensino de inglês na EI demandam. Dessa forma, realiza-se um estudo de revisão bibliográfica, primeiramente sobre essa oferta no cenário brasileiro de forma mais genérica, para na sequência apresentar os métodos que vêm sendo adotados em nível mundial para o ensino de línguas, até que adquiram características específicas para as crianças de até 6 anos. A partir desses conhecimentos, reflete-se sobre a possível aplicação de determinados métodos de ensino e o quanto condizem com as realidades encontradas no Brasil, até que irrompa a temática do Pós-método, opondo-se ao apego às teorias e valorizando o saber que o professor estabelece na prática cotidiana. Por fim, sugere-se que outros estudos se dediquem ao desenvolvimento de possibilidades de formação para os profissionais interessados nessa prática, bem como o aprofundamento das questões do

Pós-método neste país, que apesar de sua ainda recente repercussão já demonstra implicações positivas para a aquisição de línguas.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Educação Infantil. Métodos de ensino de línguas.

ABSTRACT

This paper addresses the still unaligned incoming offer of English teaching at Early Childhood Education (ECE). This area gathers two distinguished fields of knowledge, the one from Pedagogy and the other from English, being the teacher education for this specific content and these children still worthy of important discussions. However, the current proposal is to embrace the teaching methods, the approach in classroom to satisfy the urgent discussions about English teaching at ECE. In that sense, a bibliographic study was conducted, firstly covering the offer in Brazil as a whole, following to the presentation of methods that have been adopted to teach languages around the world, then reaching strategies to teach children up to 6 years old. Based on this understanding, reflections about the possible usage of determined methods were built and how they relate to the Brazilian reality, contributing to the irruption of the Post-Method, as opposed to the attachment to theories and to value the teachers' awareness built in their daily practice. As a result, studies focused on the improvement of teacher training for those interested in this field are posited, as well as broadening the studies about the Post-Method in this country, that besides its still recent repercussion has already been demonstrating positive implications in terms of language teaching.

Keywords: English teaching. Early Childhood Education. Languageteachingmethods.

RESUMEN

El presente estudio aborda la creciente oferta, aún desordenada, de la enseñanza del inglés para el público de Educación Infantil (EI). Esta área comprende dos áreas bien diferenciadas: la de los conocimientos de Pedagogía y la de las Letras Inglesas, y la formación para trabajar con estos conocimientos y estos niños aún merece importantes discusiones. Sin embargo, lo que aquí se propone es el abordaje de métodos de enseñanza, de prácticas de aula para satisfacer la urgencia que demandan las discusiones sobre la enseñanza del inglés en IE. De esta forma, se realiza un estudio de revisión bibliográfica, primero sobre esta oferta en el escenario brasileño de forma más genérica, para luego presentar los métodos que han sido adoptados a nivel mundial para la enseñanza de idiomas, hasta que adquieren características específicas para los niños. hasta los 6 años. A partir de ese conocimiento, se reflexiona sobre la posible aplicación de ciertos métodos de enseñanza y en qué medida se corresponden con las realidades encontradas en Brasil, hasta que

irrumpeel tema del Post-método, oponiéndose al apego a lasteorías y valorizando el saber que el docente establece. enlapráctica cotidiana. Finalmente, se sugiere que otrosestudios se dediquen al desarrollo de posibilidades de formación de profesionalesinteresados en esta práctica, así como a laprofundización de la problemática del Post-método en este país, que a pesar de surepercusiónaúnrecienteyademuestraimplicaciones positivas para laadquisición de lenguaje.

Palabras clave: Enseñanzadelinglés. Educación Infantil. Métodos de enseñanza de idiomas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo abarca o encontro de duas áreas do conhecimento em busca da atuação em um campo que ainda tem um longo caminho a percorrer, para se desenvolver e consolidar no Brasil: o ensino de inglês na primeira infância. O curso de graduação em Pedagogia, preparando para a atuação na Educação Infantil (EI), e o de Letras Inglês, trabalhando habilidades linguísticas aplicadas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, têm suas fronteiras marcadas. Porém, no universo em questão, tais possibilidades de formação deveriam estar, idealmente, ligadas de maneira intrínseca.

As pesquisas que se centram na formação dos profissionais e apontam os aspectos a serem trabalhos nesse sentido podem demorar a efetivamente surtirem efeito no cotidiano educacional. Supondo um contexto em que o professor sentisse necessidade de se aperfeiçoar em algum aspecto que não fez parte do currículo da sua formação inicial (até mesmo porque toda formação é um contínuo e nunca se basta), o mesmo precisaria buscar uma oportunidade de formação específica para satisfazer seu interesse.

Por outro lado, a pesquisa sobre a prática pode trazer reflexões imediatas sobre o que se deve continuar a fazer e o que precisa evoluir em nível emergencial no cotidiano de sala de aula. Nesse sentido, a presente revisão de literatura preocupa-se em contribuir para a reivindicação, o estabelecimento e a consolidação dos direitos das crianças da EI para terem acesso ao ensino de inglês, com qualidade.

Abordar a qualidade desse ensino é certamente uma discussão controversa e bastante desafiadora, visto que a noção de língua não é um conceito unânime e, conseqüentemente, o entendimento do que é saber uma. Historicamente falando, o estruturalismo de Ferdinand Saussure abordava a língua como um sistema de signos, enquanto o mentalismo de Noam Chomsky defendia a existência de uma gramática universal, comum a todos e relevando a diversidade dos fenômenos linguísticos como ilusória. Anos mais tarde, devolvendo a língua ao contexto de uso, o pós-estruturalismo de Mikhail Bahktin apresentava o conceito de heteroglossia, utilizado até os dias atuais, principalmente no ensino plurilíngue. Desde então passou a se encarar a ação dos falantes como integrante de um contínuo projeto de construção de sentido interativo, reforçando o elo entre a língua e as práticas sociais (SILVA, 2017).

Nesse sentido, se por um lado alguns compreendem a língua como um sistema independente composto por partes separada, outros já a consideram uma prática social. Em uma visão fracionada, o aprendizado funcionaria de igual maneira, bastando ao professor apropriar-se da língua, já desmontada por especialistas, para na sequência tentar transmitir esses fragmentos aos alunos. Em sua perspectiva social, a língua não seria passível de sofrer esse desmonte, visto que ela só existiria como um todo, intrinsecamente dependente do contexto de comunicação. No ambiente de aprendizagem, o segundo e atual entendimento de língua implicaria na interação como forma de percebê-la e incorporá-la, e o aprendiz precisaria estar inserido nessa prática, que, para além de pedagógica ou linguística, seria social (LEFFA, 2012).

Assim, objetiva-se abordar os métodos de ensino e as práticas de sala de aula que o ensino de inglês na EI demandam. Desse modo, após a descrição da metodologia, estrutura-se a escrita, a começar pelas pesquisas na área do ensino de línguas para crianças de até 5 anos no Brasil, com o intuito de explorar o cenário acadêmico e, conseqüentemente, o papel que o tema ocupa socialmente. Na sequência, caminha-se para as práticas de sala de aula, discutindo desde os métodos de ensino de línguas tradicionais em Leffa

(1988, 2012) e Uphoff (2008) até suas versões contemporâneas e já pensadas para o público infantil, como o *Total Physical Response* (TPR) em Bahtiar (2017). A emergência do ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas e a proporção dessa demanda chamam a atenção para pensar além dos métodos em si, mas também nas implicações no sistema educacional a longo prazo (LEFFA, 2012). O papel do professor merece destaque nesse processo, enquanto profissional reflexivo e autônomo, capaz de adotar práticas conforme a realidade de cada turma, extrapolando as sequências e imposições de conteúdo dos livros didáticos (RODRIGUES, 2016). Aquele que está sempre na busca por uma educação libertadora, que desatrele inclusive a imagem de certas línguas e valores culturais como mais importantes do que outros (RÍOS; SELTZER, 2017), trazendo inclusive implicações sobre a necessidade da adoção de métodos à risca.

PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

O estudo de revisão aqui proposto tem como finalidade organizar, esclarecer e resumir as publicações disponíveis sobre os métodos de ensino de línguas, nomeadamente na EI. Procura-se apresentar um panorama histórico, revisitando definições e conclusões atribuídas anteriormente, bem como a situação atual e possibilidades futuras. Dessa forma, espera-se apresentar uma nova direção ou configuração da área, com seus respectivos direcionamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa crítica e interpretativa, incluindo aqui as revisões bibliográficas, tem potencial para mudanças positivas na sociedade, aproximando a universidade do público e propósito ao qual se destina.

Ressalta-se que para fins desta revisão foram considerados resultados encontrados em inglês, além do próprio português. Ao analisar publicações estrangeiras também, não se quer, de forma alguma, minimizar o conhecimento produzido no Brasil, porém buscar saídas para preencher as lacunas existentes em nossa bibliografia. Assim, espera-se que ao

problematizar os caminhos de outras realidades, seja possível aprender com seus erros e acertos, sempre procurando trazer os elementos envolvidos o mais próximo possível do nosso contexto.

O CENÁRIO BRASILEIRO PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EI

A presença mais marcante do inglês na educação brasileira é hoje, sem dúvidas, nas escolas privadas, questão que torna o ensino da língua não homogêneo em nossa sociedade. Möller e Zurawski (2017) convidam a pensar acerca da ocorrência de escolas bilíngues imersão e internacionais na cidade de São Paulo, a qual abriga aproximadamente 80% das escolas bilíngues brasileiras. A distinção entre os dois modelos educacionais é bastante clara, pois enquanto na primeira a cultura associada à L1 e a fluência desta são mantidas, na segunda já existe uma restrição, prevalecendo os valores da L2. Assim, no caso da escola bilíngue de imersão, a criança pode ser exposta à nova língua até os 8 anos (imersão inicial), até os 10 (mediana) ou a partir do segundo ciclo do EF (tardia). Nesta também é analisada a quantidade de tempo de exposição à L2, podendo variar desde inicial total ou parcial até tardia. É comum que façam parte do quadro de professores os próprios profissionais brasileiros, porém espera-se excelência desses no uso do inglês e sugere-se que tenham vivências culturais estrangeiras a compartilhar também.

Sob outras perspectivas, as escolas bilíngues internacionais surgem com um currículo estável ao redor do mundo, principalmente para atender às famílias que costumam migrar com frequência, evitando que a situação escolar das crianças seja afetada. Com mensalidades bastante significativas, são hoje as escolas mais onerosas e costumam ser utilizadas como um trampolim para brasileiros com a ambição de estudar ou trabalhar no exterior. O português, ou a língua na nação em que esse tipo de instituição se encontra instalada, não são exigidos para ingresso, porém o aprendizado costuma ser uma consequência do processo educativo. Contudo, a L2 (no caso o inglês) têm

papel preponderante e é inclusive um dos fatores que viabiliza a transição frequente das crianças de uma escola para a outra em países diversos.

Selbach (2014) apresenta a realidade de uma escola particular atendendo a classe média-alta no centro de Porto Alegre (RS), ainda em processo de transição para o currículo bilíngue. A escola, a qual oferta desde a EI até o EM, havia iniciado a implantação a partir do EF e já incluía até o 8º ano nesse novo formato. Contudo, a EI e demais turmas ainda não afetadas pela mudança, já possuíam inglês em seu currículo. Para as crianças de até 6 anos, já existia uma carga horária significativa de 3 períodos semanais trabalhando com o inglês, nos quais os professores identificavam como responsabilidade delas, que fossem momento de a criança usufruir de seus direitos, de serem felizes e cidadãs de direitos, ao invés de aspirantes ao domínio de conteúdos gramaticais.

O trabalho de Barcelos (2010) se desenvolve na mesma cidade, Porto Alegre, e sobre o mesmo tipo de objeto de estudo: escolas particulares de EI ofertando inglês. Por meio de questionários respondidos por professoras de duas instituições diferentes (as quais atuavam há mais de 10 anos com esse público e conhecimento) investigou-se, dentre outras questões, a metodologia, a carga horária e o material didático adotado. A primeira professora explicou que a escola em que trabalha era dita como sócio discursiva, porém se embasava principalmente no construtivismo, com o apoio que outras metodologias diversas. As crianças tinham encontros com essa professora, duas vezes na semana, por 1h. O trabalho era baseado em projeto, não havendo um material específico a ser adotado. No segundo caso, quando perguntada sobre metodologia, a professora mencionou o uso de músicas, danças e brincadeiras para um ensino da língua atrelado à parte motora grossa, e desenhos, pinturas, uso de massinha de modelar, recorte e colagem para a fina. Também mencionou o uso frequentes de histórias e o trabalho com a linguagem do cotidiano escolar, seja esse relacionado às atividades propostas por outros professores ou ligado às atividades da rotina (como beber

água, ir ao banheiro). A carga horária foi referida como de 45 min por encontro, com a frequência oscilando de acordo com a idade: para as crianças de 2 a 4 anos, uma vez na semana; de 4 a 5, duas vezes; e de 5 a 6, três vezes. Para a última turma, da pré-escola, foi citado o uso de um livro de atividades e outros materiais providenciados pela professora, contudo com os mais novos, nenhum material costuma ser aplicado.

Passando para o nordeste do país, Barros (2019) apresenta seu trabalho com crianças de 4 a 5 anos em uma escola privada de João Pessoa (PB), que neste caso não se diz bilíngue já que a professora de inglês permanece com as crianças apenas 45 min por semana. Esse trabalho teve como objetivo propor, aplicar e refletir sobre atividades que construam uma ponte entre os conhecimentos da língua inglesa e a BNCC para a EI, tendo como recurso pedagógico principal a ludicidade. Concluiu-se que o inglês pode ser atrelado às outras atividades do currículo da EI. Apesar de essa não ser entendida como uma tarefa fácil, mas que o desenvolvimento paralelo às outras aprendizagens parece ser a melhor escolha.

A realidade das escolas bilíngues, principalmente as internacionais, costuma refletir apenas naqueles dispostos a arcar com o ensino privado. No caso de escolas públicas bilíngues, o número decresce significativamente diante da não obrigatoriedade de oferta para crianças pequenas, como já exposto. Lima, Borghi e Neto (2019) citam dois exemplos da iniciativa pública, do estado de São Paulo e do município de Rio Claro (SP). Em 2013 a Secretaria Estadual Educação de São Paulo implantou a oferta de LE com duas aulas semanais para alunos do 1º ao 3º ano do EF em 10 escolas, a ser lecionada por professores formados em Letras. Já no ano seguinte, em 2014, o número de escolas envolvidas aumentou para 56 e no ano de 2019 ele seguia em andamento – porém os autores não trouxeram os números atualizados e as buscas realizadas não trouxeram essas informações. É importante mencionar que além do benefício aos alunos, os professores vêm sendo capacitados por meio de formações, ainda que essa envolva apenas um curso de uma semana

logo ao ingressarem no projeto. Em Ribeirão Claro a iniciativa municipal também se deu em 2013, porém com carga horária menor, uma aula semanal apenas, e público mais velho, crianças do 4º e 5º ano do EF. Após um ano de execução, houve ampliação da carga horária para duas aulas semanais para os alunos do 5º ano.

Outra iniciativa em âmbito municipal foi observada no Rio de Janeiro, novamente em 2013, com o programa experimental bilíngue Programa Rio Criança Global. É importante esclarecer que o surgimento de programas tão similares todos em um mesmo ano, não se resume a uma coincidência, já que a Copa do Mundo teve o Brasil como sede em 2014, e foram realizadas tentativas de aproximar o povo brasileiro dos turistas esperados para o período dos jogos. Em 2019, após considerável evolução, as escolas bilíngues nas comunidades do Alemão e Complexo da Maré – áreas de vulnerabilidade social com favelas de grande concentração populacional - já chegavam a 28. Finalmente aqui, o programa foi desenhado desde a EI, até o 5º ano do EF, justamente as etapas que se encontram de fora da legislação nacional para o ensino de LE – esse é o único exemplo apresentado nesta seção que envolve a EI por iniciativa pública. A maioria das escolas do Rio Criança Global oferta inglês, porém outras oferecem ainda espanhol, alemão e francês. Os professores são contratados tendo em consideração a competência oral que possuem, a qual é o foco das aulas (LOPES; ANDRADE, 2018).

Além da oferta de LE como parte do currículo, existem alguns centros de línguas públicos, como estratégia extracurricular para o ensino. No Distrito Federal, os alunos da rede pública matriculados entre o 6º ano do EF e o 3º do EM podem frequentar cursos de inglês, como também de espanhol, francês e alemão. No Espírito Santo as vagas se restringem aos estudantes do EM, também da rede pública, para cursos de inglês e espanhol. Em Pernambuco a oferta é destinada aos anos finais do EF, EM e comunidade em geral – a última, na medida do possível – em aulas de inglês, espanhol, francês e alemão (BRITISH COUNCIL, 2019). Tais iniciativas merecem reconhecimento,

haja vista a oportunidade que significam na vida de muitos jovens, no entanto, novamente a EI não é contemplada por meio delas.

O apanhado exposto nas linhas anteriores revela novamente lacunas, porém dá indícios de possibilidades, ainda que o caminho em busca de oportunidades para EI seja longo. Falar de Brasil não é falar de homogeneidade, infeliz ou felizmente, cada realidade tem suas especificidades, as quais merecem ser consideradas. Alguns grandes centros oportunizam o ensino, para alguns, porém nas periferias e nas cidades do interior ou menores, são exibidas outras facetas do Brasil.

BREVE HISTÓRIA SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Leffa (1988, 2012) e Uphoff (2008) escrevem sobre os métodos de ensino de inglês e a história deles no Brasil, que cronologicamente ficaria organizada em: 1 - Método de Gramática e Tradução, com foco na escrita e aulas na língua materna; 2 - Método Direto, focando na oralidade, onde a tradução perde importância e há a tentativa de aulas na língua estrangeira. Nele o ensino de gramática deveria acontecer por indução e o aluno ensinado a pensar na língua nova; 3 - Método Audiolingual ou Estruturalista, que não aborda a gramática explicitamente. Usa exclusivamente a língua estrangeira, seguindo o material didático à risca e focando na oralidade e escrita. O nome tem relação com a ideia de fazer o uso de áudios para aprendizagem por imitação; 4 - Método Comunicativo, no qual a gramática pode ser colocada em segundo plano, já que o objetivo é a comunicação, ou seja, saber dialogar em situações reais, por isso há um papel ativo do aluno. O uso da língua materna é permitido para que o aprendiz se sinta confortável e não deixe de se expressar – porém, o uso da língua estrangeira é obviamente incentivado.

Os métodos acima dificilmente podem ser articulados e implantados para o ensino de crianças em geral e especialmente as da EI, contudo o último deles parece mais próximo do contexto em questão. Conhecido em inglês como *Communicative Language Teaching* (CLT) – em português, Ensino

Comunicativo de Língua - há um razoável desapego à gramática nele, e a ordenação dos conteúdos pode ser realizada segundo o critério do professor, observando as intenções comunicativas, as demandas específicas daquelas crianças. A fluência também ganha evidência em relação à precisão, à busca por perfeição no processo de escolha das palavras (DÖRNYEI, 2009).

A partir do surgimento do CLT foi atribuído um entendimento significativamente mais dinâmico ao ensino, com a adoção de jogos e brincadeiras, na tentativa de vencer as repetições mecânicas do método que o precedia. É justamente por esse caráter lúdico, somado ao abandono da rigidez e temor por erros da gramática estrutural, que ele pode ser reconhecido como um dos mais adequados para a EI. De acordo com Becker e Ross (2016), quanto mais o ambiente de aprendizagem faz sentido para as crianças e a língua é aprendida por meio de atividades comunicativas, mais efetivo será o aprendizado. Ainda, Bolzan e Figuera (2011) discorrem sobre a influência do professor de inglês como um formador de cidadãos, já que se entende que a comunicação na língua confere ao sujeito a possibilidade de exercer sua cidadania.

Esse formato de ensino propôs uma revolução no ensino de línguas, porém sua popularidade conferiu algumas falhas na interpretação do que ele se basearia de fato. Thornbury (2016) resume tais ideais falaciosas sobre o CLT em quatro principais: que significaria não ensinar gramática; ensinaria apenas a falar; restringiria o trabalho às duplas, com as quais se empregariam basicamente *role plays* (encenações); e depositaria altas expectativas nas habilidades do professor.

Apesar das vantagens do CLT, entende-se que suas potencialidades foram passíveis de desenvolvimento por conta do aprendizado que foi sendo acumulado a respeito dos pontos negativos das abordagens anteriores, e que ele também precisaria ser aprimorado ao longo do caminho. O *Task-based Language Teaching* (TBLT) – em português, Ensino de Idiomas Baseado em Tarefas - foi desenvolvido nesta lógica: como uma implementação da

versão comunicativa ou mesmo um desdobramento dela. Voltado para o ensino de estudantes em nível avançado (o que dificilmente inclui crianças com idade inferior a 6 anos), foi elaborado pensando na exposição e negociação que ocorre diante do uso da linguagem como a melhor maneira de desenvolvê-la. Durante as práticas, nesse modelo de aula, alternadamente seriam propostos momentos de foco na forma da língua, com pausas para explicações. Evidências sobre a efetividade do TBLT, entretanto, continuam em estudo (UR, 2013).

(IM)POSSÍVEIS APLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CRIANÇAS

Para as crianças, atualmente, o *Total Physical Response* (TPR) – ou Resposta Física Total - vem envolvendo-as ativamente e proporcionando o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais prazerosa. Quando refletimos sobre o modo como as crianças apreendem o que está ao redor, certamente precisamos incluir como instrumentos as mãos, os olhos e os ouvidos delas, ou seja, o mundo físico. É por isso que a TPR se baseia na coordenação do discurso com a ação, exigindo que as crianças respondam aos comandos de voz com movimentos físicos. Suas características essenciais são: o trabalho com a oralidade de iniciantes, o uso da compreensão como um caminho para a fala e o uso de comandos de instrução no formato imperativo (BAHTIAR, 2017).

As práticas pedagógicas com a TPR reforçam novamente as vantagens do ensino de línguas para crianças, para Bahtiar (2017) relacionadas ao próprio funcionamento cerebral que ainda opera com mecanismos que também foram utilizados para aquisição da L1. Buose (2016) defende a imersão tão logo quanto possível, para que a criança tenha condições de consolidar esse aprendizado no decorrer da vida escolar e extrapolar o uso desse conhecimento para outros meios, atuando com criticidade nas esferas sociais. Ademais, Lima (2008) corrobora o fato de a própria L1 ser beneficiada pelas experiências com uma L2 e Lightbown e Spada (2013) explicam que as

limitações das crianças bilíngues costumam estar muito mais ligadas às más condições de ensino do que à falta de capacidade cognitiva.

Graddol (2006) entende que a promoção do Inglês para Jovens Aprendizes – *English for Young Learners* (EYL) – não seria apenas um modismo da educação, mas parte de um grande projeto com causas ligadas à política e à economia. Vários chefes de Estado declaram não só a necessidade urgente de a população ter domínio de idiomas além da L1, como também de tornarem seus países bilíngues. O EYL oferece o alicerce para a transição em direção a um modelo de Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Idioma - *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), um termo guarda-chuva que abrange experiências de ensino envolvendo conteúdo e língua, e que se acredita ser um desdobramento do CLT, assim como o TBLT (Morton, 2016). Salgado et al (2009) reforçam que, para tal, os professores precisam ser formados para lecionarem “a” língua e “na” língua.

Existe um efeito dominó causado pela exposição das crianças ao ensino de inglês desde a EI, o qual urge ser debatido para que medidas cabíveis sejam implantadas em tempo hábil. Quando se ensina, além do passado e do presente, o futuro deve permanecer em mente, bem como as possibilidades que a educação ofertará adiante (LEFFA, 2012). Nos contextos em que as crianças deixam a pré-escola com uma bagagem de L2 relevante, os anos seguintes de estudo de inglês precisam ser repensados. A longo prazo, entende-se que a proficiência de sujeitos cada vez mais jovens pode levar à necessidade de implantação do ensino de matérias escolares em inglês. Lorenzo, Casal e Moore (2010) avaliaram um grande programa de CLIL para alunos do Ensino Fundamental e do Médio, o qual superou programas que não se baseavam no ensino de conteúdos e idioma nos aspectos da fala, escuta, leitura e escrita. Também se observaram vantagens a respeito da expansão do uso de variação estrutural na língua e do aprimoramento do discurso típico acadêmico.

Porém, Morton (2016) reforça que não há receita para o sucesso, seja no uso do CLIL ou demais estratégias de ensino, mesmo porque a ideia de um único formato de abordagem integrada inexistente. O CLIL depende das adequações que os professores propõem para as suas disciplinas, tornando o uso de outras línguas um meio de instrução. Conforme lembra Uphoff (2008), não se trata de taxar certos métodos como ruins e outros como certos, já que o andamento das aulas dependerá sempre da organização do professor e receptividade das crianças.

A propósito, a ideia de adotar um único método e segui-lo fielmente é um desafio, que não raro é abandonado durante o percurso de sala de aula. Jalil e Procailo (2009) explicam que certa flexibilidade é recomendada para poder enxergar as realidades individuais que não estão compreendidas nesses pacotes prontos. Souza et al (2008) ressaltam a necessidade da agilização da professora para aproveitar as oportunidades que aparecem ao longo da aula, retomando conteúdos já ensinados, e apresentando novos, relacionados com o momento.

O Método Comunicativo vem colaborar como um sistema em que o professor pode adaptar suas práticas, fugindo do ensino artificial e situações modelo construídas para a prática da língua. Sobre isso, Kumaravadivelu (2012) explica que, frequentemente, os métodos marginalizam os estudantes, já que partem do professor como referencial absoluto ou ainda do próprio material didático, o que parece ser ainda mais preocupante. Na era dos métodos, o conceito de um bom professor se resumiria àquele que segue fielmente a metodologia. Se o professor estivesse livre dessas amarras, as aulas ao menos poderiam contar com uma dose da criatividade dele, porém o que se observa muitas vezes ainda é o trabalho do educador como aquele que constrói a aula com base no método e parece que em algumas situações a aula não seria apenas “por” ele, mas infelizmente “para” ele.

NOVOS RUMOS EM SALA DE AULA: ENSINO E PESQUISA

Na contramão dos métodos de ensino bastante engessados, começa a idealizar-se o Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012), um sistema tridimensional que para alguns seria simplesmente outro método, enquanto que para os demais seria uma condição - já que conforme Hall (2016) o conceito de método, se não completamente enterrado, foi ao menos problematizado nos últimos anos. O primeiro de seus três elos seria a particularidade, que se opõe às generalizações. Pensa-se em um professor particular, um grupo de alunos particular e um contexto que os circunda que também é particular. O outro ponto seria a prática, questionando a teoria produzida por estranhos, pesquisadores alheios àquela realidade. Aqui o professor seria autorizado a deixar de ser um implementador e tornar-se um criador de conteúdo, um formador de opiniões. A terceira, a pedagogia da possibilidade inspirada em Paulo Freire. Lutando contra as desigualdades sociais e empoderando os oprimidos, o professor poderia tornar a sala de aula um espaço para fazer uso do que julga relevante em termos de tendências linguísticas, pedagógicas e didáticas.

O segundo elo proposto por Kumaravadivelu (2012), a prática, traz à tona uma discussão importante sobre a dualidade entre ela e a teoria. Se de um lado existem experts em determinadas áreas, os quais discorrem a respeito de como professores devem atuar em sala de aula, de outro existe o dia a dia do trabalho e as práticas que de fato são adotadas pelos professores. Essa distinção seria basicamente a definição de método (teórico) e metodologia (prática). Ur (2013) deposita suas apostas na valorização das metodologias empregadas por cada um como a verdadeira possibilidade de sucesso, com o aprendizado dos alunos e a própria realização profissional dos professores. Em outras palavras, Hall (2016) também defende as estratégias que classifica como *bottom-up* (de baixo para cima) em detrimento das *top-down* (de cima para baixo), muitas vezes impostas por superiores que desconhecem a especificidade da turma em questão.

O uso do hífen em Pós-método, conforme proposto por Kumaravadivelu (2012), mostra que as ideias percorrem diversos âmbitos, e que ensinar línguas deve incluir necessariamente outras áreas de conhecimento e interesses. Na verdade, Linguevis (2007) propõe que o planejamento do ano letivo seja construído pouco a pouco, com base nas preferências das crianças e suas demandas educativas, ao invés de ser elaborado previamente, antes mesmo do primeiro contato.

As pesquisas em educação seriam muito mais construtivas se propusessem uma variedade de princípios e práticas que pudessem levar aos bons resultados, em termos de ensino-aprendizagem, nos mais diversos contextos, do que insistir na promoção de um método específico (UR, 2013). Tantas críticas aos métodos nos fazem questionar se ainda é relevante estudá-los e pesquisá-los. Larsen-Freeman e Anderson (2011) propõem que o conhecimento de métodos (mas não simplesmente de um único) contribui com a reflexão sobre as práticas adotadas, inspirando novas abordagens em sala de aula e promovendo, por fim, o desenvolvimento do profissional. Assim sendo, os métodos ainda são um tema que merece atenção.

Esclarecida a distinção entre eles e as metodologias, outra ressalva importante deve ser feita com relação a mais uma confusão comum: entre método e material ou livro didático. Por conta das metodologias em que as aulas se resumiam a vencer o conteúdo disposto nos livros, pode-se vir a pensar que em todos os casos os dois são sinônimos (UPHOFF, 2008). A falta de liberdade do professor, nos casos deste método (que seria o Audiolingual) passou a ser vista negativamente, e também os alunos passaram a perder a iniciativa de questionar o conteúdo aprendido, já que muitas vezes ouviam frases como “Isso não cabe agora, vamos seguir o livro e tratar desse assunto no próximo capítulo”. Inclusive, a supervalorização do livro didático costuma ser relacionada às lacunas deixadas na formação, de modo que o profissional que não encontra suporte suficiente na graduação pode vir a sofrer em termos de autonomia frente às práticas pedagógicas (ARCE, 2001).

O professor que não visualiza sua atuação para além de um livro, corre sérios riscos de se tornar um colonizador, alguém que, acidentalmente ou não, utiliza o espaço de aula para a transmissão de discursos culturais alheios. Para além de valores oriundos das diversas culturas - e principalmente das vistas como “de referência”, ou seja, ditas como melhores do que a brasileira ou tantas outras - o professor precisa estar consciente de seu papel político em sala (RODRIGUES, 2016).

Miccoli (2011) aborda o potencial transformador do professor, o qual deve ter consciência do seu papel de liderança, como uma espécie de modelo para os que o cercam, promovendo transformações pessoais capazes de se expandirem para o campo social como um todo. Ele tem em mãos, através de suas escolhas e relações que estabelece em sala, o poder de transformação da sociedade para um lugar melhor: mais igualitário, justo e democrático. Tais palavras nos remetem ao conceito de decolonização, definido por Colaço e Damázio (2012) como um posicionamento sobre a colonização como algo a ser transgredido, que deve insurgir por meio de uma luta contínua. Longe da intenção de negar ou reverter o colonial, o propósito principal seria de ruptura e, conforme Busch (2014) coloca, a escola seria a chave para a implementação de políticas educacionais como as linguísticas, capazes de quebrar o processo de homogeneização das populações. Ou seja, segundo Kumaravadivelu (2005), se uma língua pode ser produto do colonialismo, então ela também pode ser igualmente capaz de descolonizá-lo, caso exista um interesse coletivo.

Em se tratando do ensino de inglês, Ríos e Seltzer (2017) apoiam uma abordagem alternativa, na tentativa de afastar a língua do caráter hegemônico que acaba por perpetuar narrativas coloniais. Sob o mesmo ponto de vista, Halu e Fogaça (2018) argumentam sobre o incômodo que o uso de livros didáticos importados causa para eles, sempre que seguidos, indiscriminadamente, por escolas brasileiras. Problematiza-se assim, a questão da disponibilidade praticamente unânime das informações científicas e

tecnológicas em inglês, e a provável idealização dos valores e da cultura dos países de onde a língua deriva, que estaria imbricada na adoção desses referenciais. Para Phillipson (2015) esses seriam traços do linguicismo, termo que designa a imposição sofrida pelo dominado, que se vê fadado a adquirir as características de seu dominador.

Conforme Leffa (2005) alerta, o professor que pode ser substituído, seja por livros de qualquer origem ou tecnologias diversas, deve o ser. Certamente não se procura defender com essas palavras a retirada do professor das salas de aula, inclusive das que sejam virtuais, mas pelo contrário, reforçar que a postura do professor precisa ir além. Existem dicionários e livros dos mais variados, impressos ou online, disponíveis para a grande maioria de alunos, e a atuação deste profissional professor não pode se limitar a um porta voz das linhas desses escritos.

Deve-se considerar que no âmbito da EI nem sempre há indicação de um material a ser utilizado pelo professor, ou ainda, como ocorre também em outras etapas da educação básica, o material disponível não seria exatamente o que o professor gostaria de trabalhar (MICCOLI, 2007). Tais exemplos reforçam o preparo que o professor precisa receber, desde sua formação inicial, para saber trabalhar com autonomia.

Ao mesmo tempo em que a figura do professor deve se fazer presente, Leffa (2012) destaca que a atuação ideal seria invisível, em uma espécie de camuflagem. Em termos de educação, a transparência do profissional abre caminho para a livre passagem entre o aluno e o conteúdo, ou melhor, entre a criança e o objeto de estudo. Quando esse exercício de ocultação é cumprido, o professor assume uma nova posição em sala, ao lado do aprendiz, e ambos de frente para o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da formação profissional irrompe durante este trabalho, apesar de não ser o foco principal, já que está atrelada diretamente às práticas

de ensino de inglês na EI. A ausência de uma formação inicial para a atuação com esse conhecimento para essa faixa etária deixa uma grande responsabilidade a cargo da formação continuada, que por sua vez, ainda é bastante escassa em termos de cursos disponíveis.

Em se tratando da Pedagogia, Azevedo (2007) acredita que a formação inicial comumente trata da teoria sem atentar para a associação dela à prática. Ou ainda, as crianças da EI costumam ser vítimas da pedagogização, fenômeno descrito por Lira (2008) como marcado por prescrições disciplinares e regulatórias, que se encontram enraizadas, já naturalizadas nas escolas. Apesar das melhorias necessárias, o curso de Pedagogia merece o reconhecimento que busca, inclusive legalmente, como único lócus de formação em nível superior para atuação na EI (NACIMENTO; LIRA, 2019).

Sob a perspectiva da Licenciatura em Inglês, o impacto da formação que não desenvolve o professor plenamente e restringe seu potencial é um dos fatores que o leva ao apego às questões teóricas dos livros didáticos, em detrimento ao trabalho com a oralidade da língua. Há inúmeros relatos de professores que não se sentem suficientemente preparados para utilizarem a língua com fluência em sala de aula, o que retroalimenta o ciclo de atermem-se à teoria (BRITISH COUNCIL, 2019). Contudo, conforme mencionado, a presente revisão não tem como objetivo discutir a formação profissional em si, e por isso sugerem-se outros estudos teóricos e pesquisas em campo.

No Brasil, a história do ensino de inglês é marcada pelo foco gramatical, apesar das tendências atuais procurarem tornar o idioma uma ferramenta de acesso ao saber, ao invés de um conhecimento abstrato. Entende-se que é uma demanda urgente calibrar o ensino da língua para que tenha maior significado prático para o aprendiz, e que para tanto o trabalho em sala de aula gire em torno do ensino pelo e para sua utilização. Portanto, a preocupação com categorias como adjetivos, artigos, preposições, tempos verbais, entre outros, deve ceder espaço para a prática social da língua, ou seja, o preparo

para situações cotidianas através do já mencionado Método Comunicativo ou CLT (BRITISH COUNCIL, 2019).

Nota-se que certas tendências de ensino (seja de inglês ou não, e para a EI ou não) são mundiais. Certos formatos são admitidos em países de referência e então, pouco a pouco, vão se espalhando pelo globo, o que é possível que seja o que acontece com o Pós-método também. Porém nem todas as medidas podem se tornar universais, visto que nem sempre a realidade de um local condiz e permite a aplicação de determinadas práticas pedagógicas, métodos de ensino, materiais didáticos, entre outros recursos. Justifica-se assim a necessidade de novas pesquisas acerca da realidade brasileira e de seus diversos Estados, bem como as práticas possíveis para o ensino de inglês na EI nesses.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 05 dez. 2021.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p. 159-179, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410210.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BAHTIAR, Yuyun. Using the Total Physical Response to improve students' vocabulary mastery. **SELL Journal**, v.2, p.9-23, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Yuyun_Bahtiar/publication/332278373_USING_THE_TOTAL_PHYSICAL_RESPONSE_TO_IMPROVE_STUDENTS_VOCABULARY_MASTERY/links/5cabcf0092851c64bd59df74/USING-THE-TOTAL-PHYSICAL-RESPONSE-TO-IMPROVE-STUDENTS-VOCABULARY-MASTERY.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARCELOS, Fernanda Gerhardt de. **Reflexões sobre o ensino de inglês na educação infantil**. Orientadora: Simone Sarmento. 2010. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

BARROS, Raíssa da Silva. **Hello, Teacher! O ensino de inglês na educação infantil sob a luz da base nacional comum curricular.** Orientadora: Barbara Cabral Ferreira. 2019. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Língua Inglesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2019.

BECKER, Carmen; ROOS, Jana. An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. **EducationInquiry**, v.7, n.1, p.27613, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.27613>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8638>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. **São Paulo: British Council Brasil, 2019.** Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira. **O Uso de sequência didática em práticas de Língua Inglesa com crianças do Programa Mais Educação.** 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Vera-Lucia-de-Oliveira-Buose.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BUSCH, Brigitta. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: BLACKLEDGE, Adrian. CREESE, Angela. **Heteroglossia as practice and pedagogy.** Nova Iorque: Springer, p. 21-40, 2014.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial.** Florianópolis: FUNJAB, v. 4, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; GIARDINA, Michael D. Discipliningqualitativereasearch. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 19, n. 6, p. 769-782, 2006. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390600975990>. Acesso em: 13 dez. 2021.

DÖRNYEI, Zoltán. The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. **Perspectives**, v. 36, n. 2, p. 33-43, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/2695369/Communicative_Language_Teaching_in_the_21st_Century_the_Principled_Communicative_Approach. Acesso em: 04 dez. 2021.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"**. London: British Council, 2006.

HALL, Graham. Method, methods and methodology. In: HALL, Graham. **The Routledge handbook of English language teaching**. 1. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.209-222, 2016.

HALU, Regina Célia; FOGAÇA, Francisco Carlos. A expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em cursos de letras: um diálogo reflexivo. **Revista X**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61246>. Acesso em: 02 dez. 2021.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: p.774-784, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, p. 25-37, 2005.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. Londres: Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford University Press, 2011.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LEFFA, Vilson Jose. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. Language learning in early childhood. IN: LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford University Press, 2013.

LIMA, Ana Paula de. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>. Acesso em: 04 dez. 2021.

LINGUEVIS, Ana Maria. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. RAMOS, SAMANTHA GONCALVES MANCINI. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, p. 137-154, 2007.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Revista Inter Ação**, Goiás, v.33, n.2, p. 317-341, 2008. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:XrIjDXZpidcJ:scholar.google.com/+lira+2008+pedagogiza%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&as_sdt=0,5. Acesso em: 03 dez. 2021.

LOPES, Cristina Fernandes; ANDRADE, Antonio. Discurso e políticas de ensino de línguas estrangeiras: uma análise do Programa Rio Criança Global. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 191-208, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330119868_Discurso_e_politicas_de_ensino_de_linguas_estrangeiras_uma_analise_do_Programa_Rio_Crianca_Global. Acesso em: 02 dez. 2021.

LORENZO, Francisco; CASAL, Sonia; MOORE, Pat. The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 3, p. 418-442, 2010. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/31/3/418/178558>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MICCOLI, Laura. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/02Laura.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 171-184, 2011.

MÖLLER, Aline Nunes; ZURAWSKI, Maria Paula. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Veras**, v. 7, n. 1, p. 109-130, 2017. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/297>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MORTON, Tom. Content and language integrated learning. In: HALL, Graham. **The Routledge handbook of English language teaching**. 1. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.252-263, 2016.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Docência na Educação Infantil: que formação esperamos? **Revista Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v.11, n.1, p.110-123, 2019. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2740>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PHILLIPSON, Robert. Linguistic imperialism of and in the European Union. In: BEHR, Hartmut; STIVACHTIS, Yannis A. **Revisiting the European Union as empire**. Londres: Routledge, 2015.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/seer/index.php/signum/article/viewFile/21848/20215>. Acesso em: 03 dez. 2021.

RÍOS, Cati V. de Los; SELTZER, Kate. Translanguaging, coloniality, and

English classrooms: An exploration of two bicoastal urban classrooms. **Research in the Teaching of English**, v. 52, n. 1, p. 55-76, 2017. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/0hb749xp>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SALGADO, Ana Claudia; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Huguenin; ROCHA, WaldyrInbroisi. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: p.8042-8051, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

SELBACH, Helena Vitalina. **Do ideal ao possível: thecrazycarstory – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. Orientadora: Simone Sarmiento. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Valéria Rosa da. Práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue: um olhar com as lentes da translinguagem. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI**, v.9, n. 4, p.98-116, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6932>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SOUZA, Ana Carolina Fonseca de; MELLO, Mariana Gomes Bento de; CARVALHO; Raquel Cristina Mendes de; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Crenças, práticas, e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na educação infantil. **Caderno Seminal**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12669>. Acesso em: 03 dez. 2021.

THORNBURRY, Scott. Communicative language teaching in theory and practice. In: HALL, Graham. **The Routledge handbook of English language teaching**. 1. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.224-237, 2016.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p.9-15, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490214/mod_resource/content/5/Uphoff%202008.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

UR, Penny. Language-teaching method revisited. **ELT journal**, v. 67, n. 4, p. 468-474, 2013. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/67/4/468/486830>. Acesso em: 14 dez. 2021.



e-ISSN: 2177-8183

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 06 dez. 2021.