

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS, PRAXIOLOGIAS DOCENTES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Juliana Reichert Assunção Tonelli^{1*}

¹Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

Helena Vitalina Selbach^{2**}

²Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

Resumo

Este artigo analisa as praxiologias de docentes que atuam no ensino de língua inglesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e investiga como estas práticas potencializam a promoção da justiça social no contexto educacional brasileiro. A pesquisa inscreve-se na Linguística Aplicada e utiliza a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração, com dados gerados a partir de encontros remotos realizados com professores de diferentes redes municipais de ensino. Os resultados evidenciam que, apesar da ausência de obrigatoriedade curricular e formação específica, as praxiologias docentes constituem-se como mecanismos de resistência e transformação, materializando-se na busca por legitimação institucional, na valorização dos saberes locais, na produção colaborativa de materiais didáticos e na contextualização do ensino. Observa-se a significativa reorientação conceitual do “ensino *para* crianças” para a “educação linguística *com* crianças”, posicionando-os como sujeitos de direitos e agentes na construção do conhecimento. Essas praxiologias, ao possibilitarem o acesso à língua inglesa para estudantes da rede pública, contribuem para a redução de disparidades educacionais, ainda que se reconheça a necessidade de transformações estruturais mais amplas nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Praxiologias; Inglês; Educação linguística; Justiça social.

* Professora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e docente dos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e Letras Estrangeiras Modernas, ambos da UEL. É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pós-doutora na Universidade de Genebra (UNIGE), na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordena o Grupo de Pesquisa “Formação de professores e ensino de línguas para crianças” (FELICE/CNPq) na UEL. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). E-mail: jtonelli@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>.

** Professora no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel. É doutora em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2018), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2014), bacharel em Letras (Português-Inglês) pela mesma universidade (2000) e licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Franciscana (2017). Coordena o GRPesq/CNPq “Grupo de Estudos em Português como Língua Adicional” (GEPLA) na UFPel. E-mail: helena.selbach@ufpel.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8328>.



LINGUISTIC EDUCATION IN ENGLISH LANGUAGE WITH CHILDREN, TEACHING PRAXIOLOGIES, AND POSSIBILITIES FOR PROMOTING SOCIAL JUSTICE

Abstract

This article analyzes the praxiologies of teachers who work in English language teaching in early childhood education and the initial years of elementary education, investigating how these practices enhance the promotion of social justice in the Brazilian educational context. The research is situated within Applied Linguistics and uses Critical Collaborative Research methodology, with data generated from remote meetings held with teachers from different municipal education networks. The results show that, despite the absence of curricular requirements and specific training, teaching praxiologies constitute mechanisms of resistance and transformation, materializing in the search for institutional legitimization, valuing local knowledge, collaborative production of teaching materials, and contextualization of teaching. A significant conceptual reorientation from “teaching *for* children” to “linguistic education *with* children” is observed, positioning them as subjects with rights and agents in knowledge construction. These praxiologies, by enabling access to the English language for public school students, contribute to reducing educational disparities, although the need for broader structural transformations in educational public policies is acknowledged.

Keywords: Praxiologies; English; Linguistic education; Social justice.

Introdução

A inserção da língua inglesa (LI) nos anos iniciais do ensino fundamental (EF) vem sendo ampla e recorrentemente discutida em estudos brasileiros de Linguística Aplicada (Merlo, 2018; Martins, 2022, Malta 2024; Quevedo-Camargo; Tonelli, 2024). Nos últimos 30 anos, conforme apresentado por Seccato, Tonelli e Selbach (2022), o aumento representativo de teses e dissertações desenvolvidas com foco no ensino, na avaliação e na formação docente para atuar no contexto em discussão sugere diferentes perspectivas, motivações e interesses para a inclusão e investigação do ensino e da aprendizagem do inglês na educação infantil e/ou anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) da Educação Básica (EB).

As pesquisas analisadas quantitativa e qualitativamente pelas autoras supramencionadas tocam, dentre outras temáticas, na discussão sobre a quem recai a incumbência de formar professores de inglês para os anos iniciais da EB: Pedagogia ou Letras (Santos, 2009; Malta, 2019; Vilkevicius; Brawerman-Albini, 2020; Machay; Costa, 2024; Galvão; Merlo, 2024; Tonelli *et. al.* 2024, por exemplo). Do nosso modo de ver, tais estudos ratificam o fato de que o disposto no artigo 31 da Resolução CNE/CEB/2010 (Brasil, 2010) parece ser ainda desconhecido pela maioria dos cursos que formam professores de inglês em nosso país. O referido documento, que dita diretrizes curriculares nacionais para o ensino de nove anos, dispõe sobre a possibilidade da oferta de línguas adicionais anteriormente ao 6º ano e indica qual deve ser a formação do profissional a cargo da disciplina.

A despeito de tal problemática, a LI vem sendo cada vez mais implementada na rede pública de ensino (temática deste artigo) por meio de projetos ou força de lei, ainda que de modo facultativo e servindo a diferentes motivações (Avila, 2019; Lemos, 2022; Martins, 2022, para citar alguns autores). Tal cenário pode ser comprovado não somente pelo aumento de pesquisas nas áreas desenvolvidas por professoras do EB (Seccato; Tonelli; Selbach, 2022), mas também pelos documentos locais que registram e orientam a organização do ensino da língua em diversas redes municipais (Goiás, 2020; Secretaria Municipal de Educação de Maringá, 2020; Currículo Jundiaense, 2022, apenas para exemplificar).

De toda maneira, fato é que docentes que atuam no ensino de inglês nestes locais exercem práticas pedagógicas a partir de saberes construídos no cotidiano escolar e, em muitos casos, nas relações de colaboração que se estabelecem entre si (Brossi, 2022; Costa, 2022; Martins, 2022; Toneli, 2024, por exemplo).

Diante das questões até aqui expostas, este artigo é fruto do projeto de pesquisa “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” (Tonelli *et. al.*, 2020), que almejou, a partir do (re) conhecimento de praxiologias localizadas de ensino de línguas adicionais com crianças, identificar expectativas e necessidades de docentes que atuam no contexto em tela no que se refere às ações de formação continuada e à elaboração de materiais de apoio à docência.

A partir dos dados advindos dos encontros remotos realizados no bojo do projeto “Praxiologias colaborativas”, o objetivo deste artigo é, portanto, discutir

o papel político das praxiologias (Freitas; Avelar, 2021; Pessoa; Silva; Freitas, 2021) de docentes que atuam no ensino de inglês na educação infantil e/ou nos anos iniciais do EF e como estas se concretizam nas vivências compartilhadas voluntariamente pelos agentes da pesquisa.

Neste recorte¹, evidenciamos as praxiologias de professores que atuam na educação linguística em LI *com* crianças pequenas, uma vez que, conforme indicam as análises, estas atuações são também uma forma de promover justiça social (Bell, 1997; Arnold *et. al*, 2019; Shohamy, 2022) tendo em vista a disparidade da oferta da LI na EB pública e as condições de trabalho dos professores e das professoras que atuam nesse contexto.

A discussão aqui apresentada está, dessa forma, em consonância com Moita Lopes (1996, p. 22-23) na medida em que se insere em uma área “mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista”.

Para além desta introdução, este artigo encontra-se assim organizado: na primeira seção discutimos a educação linguística em língua inglesa *com* crianças, seus desdobramentos e possibilidades, abordando a transição conceitual do “ensino *para* crianças” para “educação linguística *com* crianças”. Em seguida, exploramos a inserção da LI nos anos iniciais e as potencialidades das praxiologias na promoção da justiça social, articulando os conceitos teóricos que fundamentam nosso estudo. Na terceira seção analisamos as potencialidades da educação linguística em inglês para a promoção da justiça social, destacando perspectivas críticas e desafios estruturais. Na sequência, contextualizamos o estudo e descrevemos o projeto de pesquisa que originou este trabalho. Na quinta seção, detalhamos a metodologia adotada, incluindo os procedimentos de geração e de análise de dados. Apresentamos os resultados e a discussão na sexta seção, analisando os excertos das falas das agentes de pesquisa que revelam suas praxiologias e seu potencial para a promoção da justiça social. Finalizamos com as considerações finais, retomando os objetivos do estudo e apontando possíveis desdobramentos futuros.

A educação linguística em língua inglesa *com* crianças, seus desdobramentos e suas possibilidades

Ensinar inglês para crianças implica promover o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural, cuja função é possibilitar desdobramentos na vida que as ajudem a ampliar os conhecimentos que têm de si e do mundo que as rodeiam. (Martins, 2022, p. 100).

Ao iniciarmos esta seção com os dizeres de Martins (2022), objetivamos recuperar as concepções que sustentam a educação linguística em LI *com* crianças

nos espaços onde esta efetivamente ocorre: nas inúmeras salas de aulas da EB do sistema público brasileiro.

A discussão sobre o ensino de LI para crianças no Brasil tem passado por significativa reorientação conceitual (Malta *et. al.*, 2024), marcada pela transição de uma perspectiva até então focada exclusivamente no “ensino *para* crianças” para uma visão denominada “educação linguística *com* crianças” (Malta, 2019; Tonelli, 2023). Essa mudança, todavia, não representa apenas uma alteração ou um ajuste terminológico, mas uma profunda revisão paradigmática advinda dos contextos em que tal atividade docente vem se desenvolvendo. Como indica Tonelli (2023), o modelo tradicional de ‘ensino *para* crianças’ frequentemente se concentra na *transmissão* da língua como um conjunto de conteúdos e habilidades – vocabulário, estruturas gramaticais –, tratando-a como um objeto estático a ser entregue ao aprendiz. Muitas vezes, esse modelo importa métodos e materiais desenvolvidos em contextos internacionais, que podem não dialogar com as realidades socioculturais específicas das crianças brasileiras.

Em contrapartida, a educação linguística *com* crianças, como nos orienta Malta (2019), propõe uma visão holística, dialógica e crítica, posicionando a criança não como mera receptora, mas como sujeito de direitos, agente na construção de seus conhecimentos e participante ativa do processo educativo (Tonelli, 2023). Esta valoriza os repertórios linguísticos e culturais (Bloomaert; Backus, 2011; Brasil, 2018) que as crianças trazem consigo para construir aprendizagens da e em LI a partir de experiências prévias sócio-historicamente construídas por elas ao invés de simplesmente impor um novo sistema linguístico. O foco, portanto, volta-se para a educação por meio da língua, promovendo a sensibilidade linguística, valorizando o plurilinguismo, impulsionando a compreensão intercultural e incentivando a criança a interpretar o mundo e a construir significados em suas interações.

Conforme argumenta Tonelli (2023), tal postura onto-epistemológica reconhece a inadequação de perspectivas reducionistas de ‘ensino’ de línguas, centradas tão somente no código e na estrutura. Essas perspectivas não colaboram para a formação integral do indivíduo, especialmente no universo infantil em que as práticas sociais demandam um engajamento mais amplo e significativo *com* e *por meio* da linguagem. Essa postura se alinha a uma concepção de infâncias que, com base em Friedman (2013), visa ao desenvolvimento integral da criança – intelectual, físico, emocional e sociocultural.

Essa perspectiva dialoga também com Ferraz (2024, p. 99), que destaca a necessidade de “vislumbrarmos uma educação linguística entre educadores e educandos em que se entrelaçam o ensino linguístico, a perspectiva educacional, a formação cidadã e a criticidade por meio das línguas”. Complementarmente, Ferraz e Kawachi-Furlan (2018, p. 26) sugerem que “os conceitos advindos do ensino e aprendizagem de LE [línguas estrangeiras] e da educação linguística em LE resultam em diferentes visões e formações docentes e discentes”.

Ferraz e Kawachi-Furlan (2018) destacam ainda que a concepção de educação linguística em línguas dialoga com práticas de ensino *por meio* das línguas e

compreende língua e linguagem como prática social. Essas noções fundamentam o presente estudo, uma vez que também orientam nossa compreensão de educação linguística *com* crianças da EB.

Nesse cenário, reiteramos que a proposta do termo “educação linguística *com* crianças” representa mais do que uma mudança preposicional. Ao mobilizar a preposição *com* no lugar de *para* (Malta, 2019) e privilegiar “educação linguística” em detrimento de ‘ensino de línguas’ (Tonelli, 2023), os estudos que se ocupam de tal temática promovem uma discussão cara no âmbito da linguística aplicada brasileira (Tílio, 2020) e, talvez, mundial (López-Gopar, 2016; 2019; Garton; Copland, 2019), incluindo a educação de professores.

Desta forma, falar em educação linguística em LI *com* crianças requer, do nosso modo de ver e em alinhamento com Malta (2024), um olhar sensível às práticas pedagógicas que podem promover o direito de acesso às línguas adicionais e, portanto, à justiça social, desde os anos iniciais da EB. No que concerne à importância de práticas pedagógicas alinhadas ao ser criança no âmbito da educação linguística em LI com crianças, Malta (2024, p. 67) afirma que

[p]or meio desse olhar-escuta sensível, que visibiliza a criança e a considera relevante dentro de suas práticas cotidianas, podemos pensar a sala de aula da educação infantil como um ambiente em que a criança possa produzir cultura em processos de socialização que vão além do olhar adultocêntrico.

Tal acepção vai ao encontro dos relatos compartilhados ao longo do desenvolvimento do Projeto “Praxiologias” e recuperados neste trabalho, uma vez que, notadamente, as agentes exemplificam ações desenvolvidas localmente onde a inserção da LI vem ocorrendo. Neste sentido, a seção seguinte discute o potencial do que vem sendo realizado em diferentes localidades para promover uma educação linguística em línguas socialmente justa com crianças pequenas.

A inserção da língua inglesa nos anos iniciais e as potencialidades das praxiologias para a promoção da justiça social

No cerne da implementação de uma educação linguística em LI *com* crianças socialmente justa, encontra-se a figura do professor e suas praxiologias (Hoelzle, 2025). O conceito de praxiologia docente, discutido por pesquisadores como Freitas e Avelar (2021), busca superar a tradicional dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo a fusão indissociável entre as epistemologias dos professores – seus saberes, crenças, referenciais teóricos incorporados – e suas ações pedagógicas situadas. Corroborando tal concepção e em consonância com Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16), o termo praxiologia marca discursivamente a inseparabilidade entre epistemologias e práticas e almeja evitar o binarismo “teoria *versus* prática”, que “além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área”.

Nesta perspectiva, ao discutirmos praxiologia, não nos referimos à aplicação de uma teoria, mas à reflexão na ação e sobre a ação, em um movimento dialético que informa e transforma tanto o saber quanto o fazer docente. Para além disso, o cerne de um fazer praxiológico está fundamentado em Freire (1992/2019), para quem as praxiologias dizem respeito aos modos como as pessoas agem no mundo para transformá-lo.

Sendo assim, quando abordamos a inserção da LI na EB, assumimos as praxiologias docentes como esforços que visam viabilizar aos estudantes da rede pública o acesso à língua com vistas a ampliar possibilidades de justiça social. Nesta perspectiva, alinhamo-nos a Hoelzle (2025, p. 54), que destaca a importância de reconhecermos os conhecimentos das crianças como legítimos, fazendo justiça frente ao “silenciamento a que forma/são submetidas(os) e combatendo fragmentações ao longo do processo educacional”. Essa noção ganha especial relevância no contexto do ensino de inglês *com* crianças no Brasil, onde a formação inicial oferecida pelos cursos de Letras frequentemente apresenta lacunas no que diz respeito às especificidades dessa etapa (Tonelli; Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017).

Evidentemente, não é possível considerar que o acesso das crianças à LI na escola garanta por si só o que concebemos neste trabalho como justiça social, conforme detalharemos a seguir. Contudo, frente à grande disparidade entre quem tem e quem não tem acesso ao conhecimento de línguas adicionais, especialmente nos anos iniciais da EB, entendemos que essa pode ser uma das vias para favorecer a inserção de nossas crianças em uma sociedade altamente globalizada e plural (Giddens, 1991).

Diante da ausência de uma formação direcionada, muitos docentes constroem colaborativamente seus saberes e práticas no cotidiano escolar, por meio da experimentação, da reflexão sobre os desafios encontrados e, crucialmente, da colaboração estabelecida com seus pares (Brossi, 2022; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022; Toneli, 2024; Hoelzle, 2025, por exemplo). Nesse cenário, as praxiologias emergem (Brossi, 2022) não apenas como um construto teórico, mas como uma realidade vivida por professores que buscam dar sentido ao seu trabalho e corresponder às necessidades locais que, uma vez implementadas, ressoam nas demandas de seus alunos (Toneli, 2024; Tonelli, Egido; Magiolo, 2024).

Nesse contexto, as praxiologias docentes tornam-se elemento central. Professores que atuam com ensino de LI necessitam constantemente encontrar “espaços de manobra” - *spaces for manoeuvre* - (Glass; Martínez-Miranda; Dittmar, 2021, p. 2) para contornar restrições impostas por políticas curriculares, limitações institucionais ou escassez de recursos a fim de criar experiências de aprendizagem significativas e motivadoras para as crianças. Tal empreendimento exige não apenas conhecimento da LI, mas a mobilização de um conjunto complexo de saberes e habilidades envolvendo compreensão do desenvolvimento infantil, conhecimento de pedagogias adequadas à faixa etária e capacidade de adaptação a contextos diversos (Ferreira; Tonelli, 2021; Malagoli-Braga, 2024;).

Importa ressaltar que as praxiologias evidenciadas neste estudo estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento de um senso de responsabilidade pedagógica profissional e de justiça social, no qual o professor se reconhece como um agente de mudança capaz de impactar a trajetória de seus alunos e contribuir para a transformação da sociedade (Glass; Martínez-Miranda; Dittmar, 2021).

Posto isso, consideramos que as praxiologias docentes no âmbito deste trabalho são epistemologicamente emergentes e colaborativas (Brossi, 2022; Hoelzle, 2025). Elas se desenvolvem e se refinam por meio das experiências práticas e da reflexão crítica, muitas vezes fomentadas em espaços formativos como estágios supervisionados ou projetos de extensão universitária que se configuram como campos férteis para a experimentação e o questionamento de práticas estabelecidas (Freitas; Avelar, 2021). Estudos sobre estágios supervisionados em LI com crianças, por exemplo, mostram como esses espaços podem catalisar o desenvolvimento de práxis emergentes voltadas para os desafios específicos do contexto, incluindo a necessidade de criar estratégias e adaptar materiais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (Ferreira; Tonelli, 2021).

Nesse sentido, a colaboração e a reflexão na ação (Ferreira; Tonelli, 2021) transformam-se em mecanismos essenciais não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para a própria sustentabilidade da prática e para a busca de um sentido pedagógico em meio a condições adversas. Valorizar as praxiologias (Freitas; Avelar, 2021) significa reconhecer a resiliência, criatividade e conhecimento situado que os professores desenvolvem ao enfrentarem tais desafios. Esses profissionais exercem sua agência para construir práticas críticas e socialmente justas, mesmo diante de limitações sistêmicas (Glass; Martínez-Miranda; Dittmar, 2021).

No entanto, reconhecemos que essa centralidade na ação docente implica um risco significativo: o da individualização da responsabilidade pela promoção da justiça social. Ao celebrar a capacidade dos professores em inovar e promover mudanças locais por meio de suas praxiologias (Freitas; Avelar, 2021), corre-se o perigo de desviar o foco das urgentes transformações estruturais e políticas para que os docentes tenham condições adequadas para seguir atuando. O fato de os professores precisarem encontrar “espaços de manobra” (Glass; Martínez-Miranda; Dittmar, 2021, p. 2) evidencia as restrições sistêmicas persistentes. A sobrecarga sentida por muitos docentes durante a pandemia – que se viram individualmente responsáveis por “reinventar” o ensino (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021) – e as dificuldades relatadas em mobilizar a teoria crítica na prática em razão de fatores externos, como resistência institucional ou falta de qualificação percebida (Siqueira, 2021), exemplificam essa tensão.

Nesta perspectiva, ao discutirmos as potencialidades das praxiologias que emergem localmente (Brossi, 2022; Tonelli; Egido; Magiolo, 2024) para a promoção da justiça social no âmbito da educação linguística com crianças, não intencionamos reforçar a responsabilidade pelo sucesso de tal atividade para o docente. Nosso objetivo é justamente ressaltar que, mesmo diante do silenciamento do poder público para institucionalizar a inserção da LI nos anos

iniciais como um direito desses estudantes, são as praxiologias locais que fazem com que tal possibilidade aconteça, ainda que em condições didático-pedagógicas inadequadas e adversas na maioria dos casos.

A literatura também aponta para a necessidade de diretrizes claras e o apoio institucional para viabilizar práticas mais equitativas (Ávila, 2019; Tonelli *et al.*, 2022). Assim, embora a valorização das praxiologias docentes seja crucial, é imperativo reconhecer que a promoção da justiça social na perspectiva da educação linguística na EB não pode depender exclusivamente das atitudes pedagógicas e da resiliência individual dos professores. Ela demanda um compromisso sistêmico por parte do poder público que envolva investimentos em educação docente, desenvolvimento de currículos críticos, alocação de recursos e criação de políticas de apoio que sustentem e potencializem o trabalho docente em prol de uma educação linguística em línguas que promova, ainda que minimamente, a equidade entre crianças que podem ter acesso a ela – alunos das escolas particulares – e aqueles que frequentam as escolas públicas.

É válido aqui destacar que, embora admitamos os riscos da generalização, o sistema educacional privado é, reconhecidamente, um lugar privilegiado de acesso aos conhecimentos. Em se tratando da inserção da LI nos anos iniciais do EF, geralmente não é esta a realidade das redes públicas de ensino em função da sua não obrigatoriedade (Ávila, 2019).

Diante do exposto, verifica-se que o conceito de praxiologias vem sendo incorporado em estudos sobre a inserção da LI nos anos iniciais da EB (Brossi, 2022; Hoelzle, 2025). Isso ocorre principalmente porque, como argumentado anteriormente, tal ensino depende fundamentalmente das ações docentes nesse contexto. Embora não obrigatório, o ensino da LI nos anos iniciais tem se efetivado por meio de iniciativas locais que elaboram documentos orientadores da organização curricular (Costa, 2022; Tonelli; Egido; Magiolo, 2024) e orientam as práticas pedagógicas. Essas iniciativas baseiam-se nos conhecimentos co-construídos nas ações de professores e professoras (Brossi, 2022; Costa, 2022), considerando que a formação de profissionais de Letras para o ensino da LI a crianças pequenas é bastante recente, conforme indicam estudos sobre o tema (Galvão, 2021).

Neste âmbito, a valorização dos saberes docentes e dos seus desdobramentos concretizados nas salas de aulas (Martins, 2022) não apenas sinaliza esforços para que o fosso existente entre a educação pública e a privada, no que se refere aos direitos das crianças de terem acesso à aprendizagem de línguas, seja diminuído, mas também parece ser o caminho para atribuir sentidos aos motivos de incluir a LI desde a EI (Toneli, 2024; Malagoli-Braga, 2024). Nesta linha de raciocínio, como argumenta Tonelli (2023), o ensino da língua centrado somente em código e estrutura não faz sentido quando se fala em crianças pequenas em cujas práticas sociais não cabem uma noção reducionista de uma língua estrangeira.

Assim, a valorização dos saberes docentes e de sua materialização nas salas de aula (Martins, 2022) sinaliza esforços para reduzir a disparidade entre educação pública e privada no que se refere aos direitos das crianças à aprendizagem de

línguas. Essa valorização também constitui caminho para justificar a inclusão da LI desde a EI (Tonelli, 2024; Malagoli-Braga, 2024). Nessa perspectiva, como argumenta Tonelli (2023), o ensino da língua centrado exclusivamente em código e estrutura mostra-se inadequado para crianças pequenas, cujas práticas sociais demandam uma compreensão mais ampla da língua adicional.

Por todas estas razões, autoras que se dedicam à tal temática (Malta, 2019; Toneli, 2024, por exemplo) vêm preferindo a noção de educação linguística *com* crianças em detrimento a ‘ensino de línguas’ e sugerindo expansões teóricas a partir de posturas onto-epistemológicas que argumentam a favor da sistematização da língua por meio de propostas que considerem a criança um ser de direitos (Unicef, 2019). Posto isso, neste trabalho, vislumbramos as praxiologias como uma maneira de promover também uma educação para a justiça social (Shohamy, 2022) visto que esta almeja, em sua essência, ajudar as pessoas a desenvolverem ferramentas críticas para entender as características estruturais da opressão, manifestadas na e por meio da linguagem, e como foram socializadas dentro desses sistemas opressivos, conforme advoga Bell (1997).

Nessa perspectiva, ainda que sem formação específica para educar crianças por meio da língua inglesa (Santos, 2009; Àvila, 2019), docentes atuantes neste contexto demonstram disposição para promover justiça social ao colocarem suas praxiologias a serviço de uma educação humanizadora. Esses e essas profissionais auxiliam as crianças a romper padrões e comportamentos opressivos por meio da linguagem, tanto em si mesmas quanto nas instituições e comunidades das quais fazem parte (Bell, 1997). É sob essa ótica que vislumbramos a justiça social em sua dimensão linguística.

A inserção da língua inglesa *com* crianças nos anos iniciais e as potencialidades para a justiça social

One of the most effective ways to promote critical thinking among young learners is by providing them with meaningful opportunities to ask questions, explore ideas, and make decisions based on their own reasoning. To make these experiences more personal and relevant, we can connect their learning to their own stories and lived experiences. Age-appropriate discussions and activities can introduce fundamental concepts of social justice, such as fairness, equality, and injustice. These conversations can explore issues both in the learners' immediate environments (e.g., bullying, respect for others, language barriers) and in their broader communities, helping them make connections between language, society, and the world they interact with. (Selvi, 2025, s. p.).²

Compreendemos a relação entre educação linguística *com* crianças e a promoção da justiça social como imprescindível e multifacetada (Bell, 1997; Arnold *et. al.*, 2019). Essa abordagem busca desafiar as desigualdades no acesso à educação em LI. No Brasil, observam-se diferenças significativas na oferta de inglês nos anos iniciais da EB entre as redes pública e privada. Ao questionar a mera transmissão de conteúdos descontextualizados e propor práticas

pedagógicas relevantes para o cotidiano das crianças brasileiras – especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social –, a educação linguística *com* crianças visa promover maior equidade (Tonelli, 2023).

Em contexto internacional, Arnold *et. al.* (2019) exploram o uso de projetos como ferramenta para favorecer a aprendizagem de línguas por crianças. Os autores defendem a abordagem baseada em projetos por permitir que as crianças se envolvam no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades linguísticas em contextos significativos e colaborativos, o que pode contribuir para a promoção da justiça social.

Já Bell (1997) advoga que o objetivo da educação para a justiça social é permitir que os indivíduos desenvolvam as ferramentas analíticas críticas necessárias para entender as características estruturais da opressão e de sua própria socialização dentro de sistemas opressores. Essa educação também busca conectar a análise à ação, ajudar os participantes a desenvolverem um senso de agência e compromisso, bem como habilidades e ferramentas para trabalhar com os outros no sentido de interromper e mudar padrões e comportamentos opressores em si mesmos e nas instituições e comunidades que integram.

Alinhada a tais posturas, a proposta de educação linguística *com* crianças representa também um esforço para romper com padrões hegemônicos de ensino, frequentemente baseados em modelos importados que ignoram ou silenciam as culturas e realidades locais (Merlo, 2018; Malta, 2024). Propõe-se, em vez disso, a seleção ou a criação de atividades que ressoem as vivências dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e culturalmente responsiva.

Sob essa ótica crítica, a LI transcende seu papel instrumental e emerge como uma ferramenta potente para a emancipação, a transformação social e o desenvolvimento da consciência crítica já nos primeiros anos de vida escolar. Aprender inglês, portanto, passa a ser uma oportunidade para questionar relações de poder, interagir com diferentes culturas e identidades de forma reflexiva e engajar-se com o mundo de maneira mais ampla e cidadã. Estudos como o de Selbach (2014), Magiolo e Tonelli (2022), que utilizam Histórias Infantis (HI) para abordar temas de justiça social com crianças pequenas, exemplificam essa possibilidade de integrar objetivos linguísticos e sociais desde cedo.

Enquanto trabalhos como os de Tonelli (2023) e de outros autores (Leite; Rizzuti; Ribeiro, 2022) ressaltam as alternativas transformadoras, a realidade expõe desafios significativos. A pandemia da COVID-19, por exemplo, não apenas exacerbou as desigualdades digitais, dificultando o acesso de muitos alunos ao ensino remoto, mas também parece ter reforçado, em muitos casos, o retorno a práticas pedagógicas mais tradicionais e focadas em conteúdo, em detrimento de abordagens críticas (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021). Adicionalmente, pesquisas indicam que, mesmo quando os professores reconhecem a importância de perspectivas críticas e interculturais, eles enfrentam dificuldades em sistematizá-las em suas práticas diárias, devido a fatores como formação insuficiente, falta de materiais adequados ou resistência institucional (Siqueira, 2021).

Contextualizando o estudo

O objetivo geral do projeto “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças” (Tonelli *et. al*, 2020) é, a partir do (re)conhecimento e da análise conjunta das práticas pedagógicas específicas do ensino de línguas adicionais *com* crianças na EB, aprender com as professoras que atuam no contexto público sobre suas práxis, expectativas e necessidades.

Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada (Celani, 1992; Moita Lopes, 1996; Moita Lopes, 2006), com especial atenção à intersecção entre a educação linguística (Ferraz, 2024) em LI realizada *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, 2023), as praxiologias docentes que a sustentam e as possibilidades de promoção de uma educação socialmente justa no contexto educacional brasileiro. A relevância dessa discussão emerge em um cenário marcado por debates urgentes sobre equidade educacional e pelo reconhecimento crescente do papel intrinsecamente político do ensino de línguas.

A investigação desenvolvida no projeto de pesquisa “Praxiologias” está embasada na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012; Ninin; Magalhães, 2017), caracterizada como intervenção formativa. Os objetivos específicos incluem compartilhar possibilidades de ação, desenvolver a agência dos participantes envolvidos e promover aprendizagens compartilhadas e novos conhecimentos para todas as pessoas engajadas na atividade e lecionar inglês nos anos iniciais.

Esse projeto de pesquisa, iniciado em outubro de 2022, vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos 36 meses por meio de parcerias com secretarias municipais de ensino (SME) dos estados do Paraná, São Paulo, Goiás e Espírito Santo³, e está dividido em quatro etapas principais. A primeira, focada no planejamento e na realização das atividades iniciais, incluiu o registro do projeto no Comitê de Ética, o contato com as SME que já possuíam alguma proximidade com as pesquisadoras em função de outras ações parceiras em momentos anteriores⁴. A partir de então, procedeu-se à elaboração de questionários que foram enviados aos participantes em etapas seguintes.

Como parte inicial da geração de dados, foi enviado um questionário eletrônico às SME que sinalizaram interesse em fazer parte da pesquisa. Este instrumento, desenvolvido na plataforma *Google Forms*, teve múltiplos objetivos que envolviam obter o consentimento informado dos/as participantes, gerar dados demográficos e profissionais e estabelecer os termos de participação na pesquisa. O formulário abordou aspectos como formação acadêmica, experiência profissional, dados pessoais (incluindo gênero e faixa etária), além de solicitar autorização para uso de imagem e voz nos encontros síncronos. Destaca-se a atenção dada às questões éticas, com informações detalhadas sobre o projeto, seus financiadores e garantias de confidencialidade. Este questionário inicial foi fundamental para traçar o perfil dos participantes e assegurar uma base ética sólida para a condução da pesquisa, alinhando-se com os princípios de colaboração e transparência que norteiam o projeto.

A segunda etapa marcou o início das discussões e intervenções colaborativas, envolvendo a análise das expectativas dos participantes e o planejamento de ações docentes durante os seis encontros síncronos e em um presencial, ocorrido em 15/04/2023 na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Considerando os aspectos singulares da investigação aqui apresentada, os professores engajados no projeto são considerados, em alinhamento com Rosa-da-Silva (2021) e Egido (2024), agentes de pesquisa. Essa perspectiva reconhece, conforme orienta Rosa-da-Silva (2021, p. 41), que devemos considerar “os(as) agentes desse espaço como construtores(as) legítimos(as) de conhecimentos.”

Na mesma perspectiva, Egido (2024, p. 19-20) nos explica que

[...] a mudança do termo não – ou pelo menos não deveria – acontecer apenas no papel, no relato da pesquisa, mas, principalmente na prática. Dito de outro modo, mais importante do que cuidadosamente escolher como se referir aos/às participantes da pesquisa, é crucial refletir sobre o modo como são tratados/as.

Assim, na próxima seção, conforme avançamos na descrição dos encaminhamentos metodológicos deste estudo, utilizaremos o termo “agentes de pesquisa” para nos referirmos aos professores de LI que atuam na EB, reafirmando nosso comprometimento ético com elas e o reconhecimento de suas valiosas contribuições para a área.

Percurso metodológico

Neste artigo, para atingir o objetivo a que nos propusemos – discutir o papel político dos agentes de pesquisa que atuam no ensino de inglês na educação infantil e/ou nos anos iniciais do EF, tendo em vista suas praxiologias (Freitas; Avelar, 2021), recuperamos excertos de transcrições da gravação de encontros remotos em diferentes etapas do projeto de pesquisa “Praxiologias⁵” (Tonelli *et. al.*, 2020).

Os dados aqui analisados foram gerados a partir da gravação dos seis encontros síncronos por meio da plataforma *Google Meet*, no período de setembro de 2022 a fevereiro de 2023. Nos encontros, o grupo compartilhou suas vivências, perspectivas e necessidades tendo em vista que tal atuação acontece ainda sem uma formação específica para o ensino de LI com crianças pequenas, como nos advertem Araújo (2023), Tonelli (2024), Malagoli-Braga (2024) e Malta (2024), por exemplo. Desta feita, durante os encontros, foram mobilizadas temáticas sobre o lugar que os e as agentes de pesquisa ocupam nas escolas onde atuam, como se veem enquanto agentes na educação linguística *com* crianças e as ações realizadas a partir da participação no projeto.

Após o formulário inicial, um segundo questionário foi enviado aos participantes, focado na análise de suas necessidades considerando o contexto de atuação nos anos iniciais. Este instrumento, também desenvolvido via *Google Forms*, visava aprofundar o conhecimento sobre o perfil profissional e

as expectativas dos/as agentes de pesquisa envolvidos/as. O formulário abordou aspectos específicos da prática docente, como as línguas lecionadas, carga horária, níveis de ensino, tempo de experiência e uso de materiais didáticos. Buscou-se também compreender as motivações, as expectativas e os desafios vivenciados pelos/as participantes em seus contextos de atuação. Um elemento distintivo deste questionário foi a consulta sobre as preferências para o produto final do projeto - dentre eles, um *e-book* - permitindo aos agentes de pesquisa opinarem sobre o conteúdo mais relevante para suas necessidades. Essa abordagem ressalta o caráter colaborativo, valorizando as vozes e experiências dos educadores na construção do conhecimento e no direcionamento das atividades de pesquisa e formação do projeto.

As motivações expressas pelos agentes de pesquisa para integrar o projeto revelam, do nosso ponto de vista, um rico panorama de interesses no campo da educação linguística *com* crianças. As respostas abrangem desde aspectos práticos e curriculares até aspirações de desenvolvimento profissional e colaboração na atividade docente. Os agentes também mencionaram a necessidade de aprimorar e/ou elaborar organizadores de conteúdos e melhorar a qualidade das aulas, especialmente considerando a ausência de um currículo oficializado para esse segmento – o ensino de LI *com* crianças (Malta, 2019). A busca por compreensão de diferentes contextos e praxiologias em cenários distintos indica interesse em perspectivas comparativas e na troca de experiências.

A terceira etapa concentrou-se na discussão e análise dos dados gerados, bem como na organização das praxiologias identificadas. Por fim, a quarta etapa, em andamento, dedica-se à divulgação e publicação dos resultados, e a organização do *e-book* com as atividades desenvolvidas pelos professores.

Após cada encontro, procedeu-se às transcrições para que fosse possível identificar as temáticas mais recorrentes, bem como os assuntos sobre os quais os agentes de pesquisa, em especial docentes que atuam no ensino de LI na educação infantil e nos anos iniciais do EF, gostariam de abordar, tendo em vista o cerne da perspectiva da PCCol.

Para este trabalho, revisitamos todas as transcrições e selecionamos excertos que, a partir dos objetivos estabelecidos e do referencial aqui adotado, mostrassem indícios das praxiologias de professores no âmbito da educação linguística em LI *com* crianças bem como construções de espaços para a promoção da justiça social. De modo mais contundente, detivemo-nos às marcas linguísticas que revelassem, por meio das ações materializadas nos dizeres dos agentes de pesquisa, o papel político desempenhado por eles mediante suas praxiologias na educação linguística em LI *com* crianças com potencial para promover justiça social.

Assim, os critérios para a seleção e posterior análise dos dados foram as praxiologias descritas pelos agentes da pesquisa enquanto atuantes nos anos iniciais durante os encontros coletivos que denotassem iniciativas com vistas à promoção de justiça social ao defenderem a inserção da LI nos anos iniciais em contextos públicos de ensino. Desta feita, foram identificadas as temáticas mobilizadas sobre o lugar que esses professores ocupam nas escolas onde atuam,

como se veem enquanto agentes na educação linguística *com* crianças e quais são as ações realizadas a partir da participação no projeto. A partir de então, como lentes de análise, recuperamos o alicerce teórico que fundamentou a presente discussão com vistas a atingir o objetivo a que nos propusemos.

Resultados e discussão: Qual é o nosso lugar dentro da escola? - O que sinalizam as praxiologias docentes em contexto de inserção de inglês nos anos iniciais

[...] o professor que almeja atuar em outros prismas da educação formal básica precisa se colocar como um aprendiz-docente-autônomo. (Malta, 2019, p. 38).

Nesta seção, conforme sinalizado, analisamos excertos das falas dos agentes de pesquisa durante os encontros virtuais do projeto “Praxiologias colaborativas”, com vistas a discutir o papel político que desempenham em sua atuação nos anos iniciais – mais especificamente, como educadores linguísticos.

Para isto, apresentamos os excertos identificados a partir de suas representatividades para o objetivo deste trabalho e, na sequência, recuperamos o referencial teórico que sustenta a presente discussão.

Qual é o nosso lugar dentro da escola? É só para tapar um buraco? É só pro professor planejar? Qual é o lugar que a gente ocupa? Aí eu já tenho dois murais fora da sala, sabe eu vou ajustar, porque são muitas turmas, e são 13 turmas que eu tenho, e o outro professor também divide comigo, então a gente divide esse espaço. Então, a gente ganhou mais dois murais fora da sala, entendeu? Então a gente tá conquistando mais espaço dentro da escola, eu acho que a gente não tem que ser visto somente como aquele momento que o professor tá ali planejando, e a gente tá lá com a turma. Quando a gente tá ausente elas não podem planejar. Que também é tudo uma questão de como funciona a nossa estrutura, né? Dentro do local que a gente trabalha, mas pra mostrar também o nosso espaço. E a nossa importância, e como é bom envolver as crianças nesse momento e eles já sabem... (Sandra - Encontro 2).

O depoimento da agente de pesquisa Sandra evidencia, com base em Costa (2022), marcas linguísticas que revelam praxiologias com potencial para promover justiça social no âmbito da educação linguística em LI. As perguntas reflexivas “Qual é o nosso lugar dentro da escola?” e “Qual é o lugar que a gente ocupa?” materializam discursivamente uma postura crítica e questionadora das hierarquias institucionais que historicamente marginalizaram o ensino de línguas adicionais no currículo escolar.

A expressão “a gente tá conquistando mais espaço dentro da escola” constitui uma marca linguística significativa que revela uma praxiologia de resistência e agência transformadora. Esta prática alinha-se aos estudos de Brossi (2022) e Costa

(2022) e indica esforços para uma educação linguística comprometida com a justiça social ao confrontar ativamente estruturas educacionais que relegam o ensino de inglês a um papel secundário ou meramente instrumental, como evidenciado no questionamento: “É só para tapar um buraco? É só pro professor planejar?”.

Além disso, o uso recorrente do pronome “a gente” (“a gente divide esse espaço”, “a gente ganhou mais dois murais”, “a gente tá conquistando”) indica uma praxiologia colaborativa que rompe com o individualismo pedagógico, sugerindo um posicionamento político de construção coletiva da identidade docente na educação linguística, elemento essencial para práticas educacionais comprometidas com a justiça social, conforme apontado nos estudos de Bell (1997).

Na afirmação “pra mostrar também o nosso espaço. E a nossa importância”, revela-se, por sua vez, uma praxiologia voltada para a visibilidade e legitimação do trabalho pedagógico em LI, contrapondo-se à histórica desvalorização deste componente curricular. Esta busca por reconhecimento institucional, especialmente no âmbito dos anos iniciais da EB, representa um ato político que desafia relações de poder estabelecidas no contexto escolar. A menção ao envolvimento das crianças (“como é bom envolver as crianças nesse momento e eles já sabem”) indica uma praxiologia que reconhece os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo, nos remetendo aos estudos de Martins (2022) e de Malta (2024), valorizando seu protagonismo e participação na construção do espaço físico e simbólico da LI na escola, aspecto fundamental para uma educação linguística promotora de justiça social (Bell, 1997; Arnold *et. al.*, 2019).

No próximo excerto, apresentamos o depoimento da agente de pesquisa Taís, a partir de marcas linguísticas que igualmente denotam praxiologias com potencial para promover justiça social no âmbito da educação linguística em LI.

[...] eu acho que seria interessante cada município ter a sua unidade porque mostraria muito bem a identidade da onde a gente está falando né, então aquilo foi significativo para aquele contexto, e eu acho que seria uma marca pessoal ali, e até uma questão de organização mesmo, a gente consegue ter um tempo pra se dedicar, a gente está produzindo uma unidade que tem a ver com o nosso plano anual, se envolvendo, gostaria de pilotar para ver mais né e eu acho que seria interessante, as outras meninas não estão aqui mas eu posso trazer aqui tudo que a gente for produzindo, a gente consegue produzir nos nossos horários noturnos que a gente se encontra uma vez na semana, então pra gente da nossa disposição para se organizar e também sobre identidade de cada município, eu ficaria mais inclinada a escolher a organização por municípios. (Taís, 30 de maio - sobre o planejamento do ebook).

A afirmação “seria interessante cada município ter a sua unidade porque mostraria muito bem a identidade da onde a gente está falando” materializa, discursivamente, uma postura de valorização dos saberes locais, demonstrando como as praxiologias docentes podem resistir a tendências homogeneizadoras frequentemente associadas ao ensino de inglês (Hoelzle, 2025). O excerto em

questão retrata um momento da discussão sobre de que maneira as agentes gostariam de organizar o *ebook* contendo propostas de unidades didáticas.

A expressão “aquilo foi significativo para aquele contexto” constitui, por sua vez, uma marca linguística significativa que revela uma praxiologia de contextualização e relevância situada. Esta prática alinha-se com perspectivas de justiça social ao reconhecer a legitimidade das realidades locais (Brossi, 2022) como pontos de partida para a produção de materiais didáticos, contrapondo-se a abordagens que privilegiam conteúdos padronizados e descontextualizados, em consonância com Merlo e Malta (2022).

Ao afirmar que “a gente está produzindo uma unidade que tem a ver com o nosso plano anual”, a agente de pesquisa demonstra uma praxiologia de autoria docente que rompe com a dependência de materiais comerciais externos. O uso do verbo “produzindo” indica, portanto, uma transformação da posição do professor de consumidor para criador de recursos pedagógicos culturalmente relevantes, aspecto importante para uma educação linguística promotora de justiça social, conforme argumentam Shohamy (2022) e Bell (1997). A menção à organização coletiva “a gente consegue produzir nos nossos horários noturnos que a gente se encontra uma vez na semana” revela, em nosso modo de analisar, uma praxiologia colaborativa que valoriza e viabiliza a construção compartilhada de conhecimentos, sugerindo um posicionamento político que desafia o isolamento docente frequentemente imposto por estruturas educacionais hegemônicas.

O uso recorrente do pronome “a gente” ao longo do depoimento indica também uma praxiologia identitária que, embora única, posto que cada indivíduo é imbuído e desenvolve suas próprias identidades, é também coletiva ao reconhecer a força da comunidade docente local na construção de alternativas curriculares significativas (Costa, 2022), elemento essencial para práticas educacionais comprometidas com a justiça social (Bell, 1997) e a valorização das “identidades de cada município” no contexto da educação linguística *com* crianças.

Tais marcas nos são importantes, pois, como discutido, ainda que sem formação específica para atuar nos anos iniciais da EB (Machay; Costa, 2024), há um coletivo que reúne forças nas praxiologias para que estudantes das escolas públicas também possam ter acesso a uma educação de qualidade orientada à justiça social (Bell, 1997).

No excerto seguinte, apresentamos a perspectiva da agente de pesquisa Luísa sobre o processo de construção colaborativa de currículo para a inserção da LI na EB.

Aqui nós já conseguimos fazer um GP de educação linguística, e a gente já conseguiu trabalhar no caderno de orientação didática que a gente tinha sonhado e, ele está sendo construído pelas mãos de demais professores, e por enquanto ele continua sendo um sonho até que veja ele aí, impresso na nossa frente, a ideia é de que ele seja construído e divulgado ainda esse ano. A segunda coisa que tenho para dizer é que na reverberação que tudo isso trás para mim como educadora. No nosso último

encontro, eu estava passando por um processo de atribuição de professores e eu que também faço e monto as cargas horárias, são as áreas de artes, educação física e inglês, eu falo que é muito mais que um papel mas sim uma vida funcional, um filho que vai ter que ir para escola que vai ter que casar com o horário, e a gente tava vivendo esse processo e daí naquele dia, eu pensei que acho que não tenho condição de conectar com as meninas e com o grupo de pesquisa de praxiologias, e aí eu fiz isso, e eu me desliguei completamente de tudo que estava acontecendo, de todos os embarçados. Então assim, estar aqui é algo tão importante porque a gente consegue se sentir realmente participante e integrante de algo, que a gente faz todos os dias e tem uma negativa dessas políticas públicas, então é aqui é realmente um lugar que eu consigo me ressignificar enquanto educadora. (Luísa, sobre a construção de currículo).

A expressão “Aqui nós já conseguimos fazer um GP de educação linguística” materializa discursivamente uma postura de agência coletiva na organização política dos educadores, demonstrando como as praxiologias docentes podem transcender o trabalho isolado em sala de aula para constituir espaços de resistência e produção de conhecimento.

A referência ao “caderno de orientação didática que a gente tinha sonhado” e que “está sendo construído pelas mãos de demais professores” constitui uma marca linguística que revela uma praxiologia de autoria docente que é, ao mesmo tempo única, dada a natureza onto-epistemológica do termo, mas igualmente coletiva. Esta prática alinha-se com perspectivas de justiça social assumidas nesta discussão, ao valorizar os saberes co-produzidos pelos próprios educadores, contrapondo-se a abordagens verticalizadas que impõem materiais didáticos e políticas educacionais desconectados das realidades locais e das experiências dos professores.

Na descrição do processo de atribuição como “muito mais que um papel mas sim uma vida funcional”, evidencia-se uma praxiologia humanizadora dos processos administrativos escolares, reconhecendo as complexidades e implicações reais das decisões burocráticas na vida dos educadores, aspecto fundamental para uma gestão educacional promotora de justiça social. A afirmação “estar aqui⁶ é algo tão importante porque a gente consegue se sentir realmente participante e integrante de algo” revela uma praxiologia de pertencimento e fortalecimento identitário coletivo que contrasta com o isolamento frequentemente imposto pelas estruturas educacionais hegemônicas. O uso do advérbio “realmente” intensifica a autenticidade dessa experiência de integração.

Ao mencionar a “negativa dessas políticas públicas” e ao nomear o grupo como “um lugar que eu consigo me ressignificar enquanto educadora”, a agente de pesquisa indica, de nossa perspectiva, uma praxiologia de resistência crítica e reconstrução identitária diante de contextos adversos. Esta reflexividade sobre o papel político do professor constitui um indício importante de práticas educacionais comprometidas com a transformação social, essencial

para a promoção da justiça social (Shohamy, 2022) no contexto da educação linguística *com* crianças.

A seguir, apresentamos a visão do agente de pesquisa Francisco sobre o papel do material didático no processo de educação linguística *com* crianças.

[...] eu me deparei com uma realidade muito distante da minha quando fui lecionar inglês para as crianças, esse ano peguei a turma pela metade então para mim é tudo novo, a Juliana sabe do que estou falando, e nós sempre vamos adaptando, o léxico ressignificar significa muito para mim porque é o que nós realmente fazemos, vai pegando propostas e ressignificando. Eu me preocupo muito em trazer o inglês o mais próximo da realidade dos alunos possível, ou até mesmo fazer essa interdisciplinaridade com as disciplinas que eles já têm para ficar algo mais atrativo para eles, porque quando fala em inglês fica aí porque tenho que aprender inglês, eles já têm isso embutido neles, então temos que tentar de todas as formas atrair com um material atrativo para as crianças. Eu até fiz coisas com cores, misturei matemática, como frações e entrava a parte de numbers e colors, fiz uma atividade sobre sistema solar aí encaixei também os números ordinais, e tudo isso sempre ressignificando e trazendo mais próximo para a realidade deles e essa parte de ter um livro didático. (Francisco - Encontro 5).

Ao afirmar “nós sempre vamos adaptando, o léxico ressignificar significa muito para mim porque é o que nós realmente fazemos”, materializa-se discursivamente uma postura de transformação curricular do agente de pesquisa Francisco, demonstrando como as praxiologias docentes transcendem a mera reprodução de conteúdos prescritos.

A expressão “trazer o inglês o mais próximo da realidade dos alunos possível” constitui, por sua vez, uma marca linguística que revela o papel político do professor enquanto mediador na construção e no compartilhamento de conhecimentos globais e contextos locais. Esta praxiologia alinha-se com perspectivas de justiça social ao valorizar os saberes e as experiências das crianças como ponto de partida legítimo para a construção de novos repertórios, contrapondo-se, assim, a abordagens colonizadoras que impõem conteúdos desconectados das realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes, em alinhamento com Ferraz e Kawachi-Furlan (2018) e Ferraz (2024).

Ao afirmar “fiz uma atividade sobre sistema solar aí encaixei também os números ordinais”, evidencia-se uma praxiologia que compreende a língua inglesa *com* crianças, e não apenas *para* elas, reconhecendo-as como sujeitos ativos e capazes de construir conhecimentos integrados também nas aulas de LI. O uso da preposição *com* alinha-se aos pressupostos de Malta (2019) e Tonelli (2023) e encontra eco nesta prática que valoriza o protagonismo infantil, outro aspecto fundamental para uma educação linguística promotora de justiça social, em consonância com Bell (1997).

A consciência sobre as resistências prévias dos estudantes, expressa em “quando fala em inglês fica aí porque tenho que aprender inglês, eles já têm

isso embutido neles”, revela uma praxiologia docente que reconhece e busca transformar relações historicamente estabelecidas com a LI. Esta reflexividade crítica sobre o status da língua constitui, do nosso modo de analisar, um indício do papel político do agente de pesquisa na desconstrução de hierarquias linguísticas que podem perpetuar desigualdades sociais no que se refere ao direito da criança a ter acesso à outra língua.

O uso do pronome “nós” em diversas passagens (“nós sempre vamos adaptando”, “nós realmente fazemos”, “temos que tentar”) indica, em nossa acepção, uma praxiologia colaborativa que rompe com os individualismos pedagógicos, sugerindo um posicionamento político de construção coletiva da educação linguística, elemento essencial para práticas educacionais comprometidas com a justiça social.

Por fim, apresentamos a perspectiva da agente de pesquisa Tatiana sobre o papel das próprias crianças na construção das praxiologias docentes.

Então, assim, a gente não pode mais ignorar, né, esses contextos e tudo isso na construção de todo o nosso repertório como professoras. E foi ótimo eu ter feito essa pergunta para as crianças naquele dia, porque a professora de inglês que estava me acompanhando na ação, que é a professora daquela escola, falou “a gente tá em outubro e eu nunca perguntei isso para eles”. Então, a gente é atropelado pelos afazeres e por tudo que a gente tem que fazer, pelas nossas entregas, e aí falta um pouco dessa sensibilidade também. E aí eu percebi tudo isso. [...] (Tatiana, Encontro 3).

A afirmação “a gente não pode mais ignorar, né, esses contextos e tudo isso na construção de todo o nosso repertório como professoras” materializa discursivamente uma postura de reconhecimento da centralidade dos contextos socioculturais dos educandos, demonstrando como as praxiologias docentes podem transcender abordagens descontextualizadas do ensino de línguas.

A expressão “foi ótimo eu ter feito essa pergunta para as crianças” constitui uma marca linguística que revela uma praxiologia investigativa e dialógica. Esta prática alinha-se com perspectivas de justiça social ao valorizar as vozes e experiências das crianças como produtoras de conhecimentos legítimos (Malta, 2024), contrapondo-se a abordagens monológicas que silenciam os estudantes no processo educativo (Hoelzle, 2025).

A reflexão sobre o comentário da colega (“a gente tá em outubro e eu nunca perguntei isso para eles”) indica, por sua vez, uma praxiologia de conscientização coletiva que possibilita a transformação das práticas pedagógicas a partir do compartilhamento de experiências entre docentes, aspecto fundamental para uma educação linguística promotora de justiça social. Na descrição “a gente é atropelado pelos afazeres e por tudo que a gente tem que fazer, pelas nossas entregas”, revela-se uma praxiologia de análise crítica das condições materiais do trabalho docente que frequentemente obstaculizam práticas mais humanizadoras e contextualizadas. Esta reflexividade sobre as tensões estruturais do fazer

pedagógico constitui, a partir das análises empreendidas, um indício importante de práticas educacionais comprometidas com a transformação social.

A conclusão “E aí eu percebi tudo isso” sugere que o reconhecimento das contradições presentes no cotidiano escolar pode servir como ponto de partida para práticas mais conscientes e situadas, elemento essencial para a promoção de justiça social no contexto da educação linguística - em especial, *com* crianças.

Considerações finais

Este estudo propôs-se a discutir o papel político das praxiologias de docentes (agentes de pesquisa) que atuam no ensino de inglês na educação infantil e/ou nos anos iniciais do EF, analisando como estas se concretizam nas vivências compartilhadas pelos agentes de pesquisa e seu potencial para a promoção da justiça social.

A análise dos dados evidenciou dimensões praxiológicas epistemologicamente emergentes e colaborativas da atuação docente que transcendem o espaço da sala de aula e configuram-se como atos políticos de resistência e transformação. Compreendidas como a fusão indissociável entre epistemologias e práticas, as praxiologias docentes materializam-se discursivamente em diferentes dimensões: na busca por legitimação e visibilidade institucional do trabalho com língua inglesa; na valorização dos saberes e contextos locais; na construção coletiva e colaborativa de currículos e materiais didáticos; e na adaptação criativa de conteúdos para aproximá-los da realidade sociocultural dos estudantes. Estas práticas revelam o exercício da agência docente mesmo diante de condições estruturais adversas, como a falta de formação específica e a ausência de diretrizes curriculares nacionais para este segmento.

Foi possível identificar reorientações conceituais marcadas pela transição do “ensino *para* crianças” para a “educação linguística *com* crianças”, indicando também praxiologias humanizadoras. Esta mudança paradigmática, portanto, reposiciona a criança como sujeito de direitos e agente ativo na co-construção de conhecimentos, valorizando seus repertórios linguísticos e culturais de quem está fazendo educação linguística em LI com crianças. Tal perspectiva demonstra-se mais adequada às especificidades do universo infantil, cujas práticas sociais demandam um engajamento mais amplo e significativo *com* e *por meio* da linguagem.

Os resultados reforçam a compreensão de que as praxiologias dos docentes que atuam na educação linguística em LI com crianças pequenas constituem, efetivamente, uma forma de fomentar justiça social, uma vez que possibilitam o acesso a conhecimentos linguísticos e outros saberes que, historicamente, têm sido em grande parte privilégio de estudantes da rede privada.

Contudo, a pesquisa também revelou a tensão entre a celebração de tais atitudes praxiológicas e o risco de individualização da responsabilidade pela construção da justiça social, destacando a necessidade de transformações estruturais e políticas mais amplas.

Como desdobramentos futuros, sugere-se a ampliação de investigações sobre as praxiologias docentes em diferentes contextos regionais, bem como estudos que analisem o impacto destas práticas na formação linguística e cidadã das crianças. Igualmente relevante seria o desenvolvimento de mais pesquisas sobre políticas públicas que possam institucionalizar e fortalecer o ensino de inglês nos anos iniciais da EB, garantindo condições adequadas de trabalho e formação específica para os docentes.

Por fim, este estudo reafirma a importância de reconhecer e valorizar os saberes construídos pelos professores em suas práticas cotidianas, não apenas como estratégias de sobrevivência profissional, mas como contribuições legítimas e significativas para o campo da educação linguística *com* crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Notas

1. Agradecemos à Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES) pela leitura atenta, crítica e respeitosa deste artigo, no decorrer de sua elaboração, o que contribuiu significativamente para seu aprimoramento.
2. No original: “Uma das maneiras mais eficazes de promover o pensamento crítico entre jovens aprendizes é proporcionando-lhes oportunidades significativas para fazer perguntas, explorar ideias e tomar decisões baseadas em seu próprio raciocínio. Para tornar essas experiências mais pessoais e relevantes, podemos conectar seu aprendizado às suas próprias histórias e experiências vividas. Discussões e atividades adequadas à idade podem introduzir conceitos fundamentais de justiça social, como equidade, igualdade e injustiça. Essas conversas podem explorar questões tanto nos ambientes imediatos dos aprendizes (por exemplo, bullying, respeito pelos outros, barreiras linguísticas) quanto em suas comunidades mais amplas, ajudando-os a fazer conexões entre linguagem, sociedade e o mundo com o qual interagem.” (Selvi, 2025, s. p.).
3. Parcerias que já vêm sendo estabelecidas em projetos de pesquisa e/ou extensão anteriores.
4. Isso se deve ao fato de que o foco de atuação das pesquisadoras centra-se no tema em discussão.
5. Projeto registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. CAAE 58932722.4.0000.5231.
6. Referindo-se à participação no projeto de pesquisa “Praxiologias”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Referências

- ARAÚJO, M. A. F. **A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública**. 2023. (Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12660>.

- ARNOLD, W., BRADSHAW, C., GREGSON, K. Language learning through projects. In S. GARTON; F. COPLAND (Eds.), **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. London and New York: Routledge, 2019. pp. 339-350.
- ÁVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior**: Um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- BELL, L. E. Theoretical foundations for social justice education. In: M. ADAMS, L. A. BELL, P. GRIFFIN (Eds.), **Teaching for diversity and social justice**: A sourcebook. New York and London: Routledge, 1997. pp. 315-327.
- BLOOMAERT, J.; BACKUS, Ad. Repertoires revisited: “knowing language” in superdiversity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, London, v. 67. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 7**, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2018.
- BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. (Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M. A. **Linguística Aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.
- COSTA, M. F. **Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças**: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- EGIDO, A. A. **A-Z de metodologia em pesquisa**: Estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024.
- EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; COSTA, P. D. Rolling Out the Red Carpet: A Critique of Neoliberal Motivations Orienting the Promotion of Public Bilingual Schools to Young Learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, 2023.
- FERRAZ, D. de M. **Língua-linguagem, educação e educação linguística** (Coleção GEELLE USP, Vol. 2). São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.
- FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino e aprendizagem de línguas e educação linguística em tempos contemporâneos. In: D. M. FERRAZ; C. J. KAWACHI-FURLAN (Orgs.), **Educação linguística em línguas estrangeiras** (pp. 13-29). Pontes Editores, 2018.
- FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de inglês para crianças: O estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Trama**, v. 17, n. 41, p. 150-161, 2021. <https://doi.org/10.48075/rt.v17i41.26848>
- FREIRAS, C. C.; AVELAR, M. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: R. R. PESSOA, K. A. SILVA; C. C. FREITAS (Orgs.), **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. pp. 91-98.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. (Original publicado em 1992).

- FRIEDMAN, A. **A vez e a voz das crianças**: Escutas antropológicas e poéticas das infâncias. Passo Fundo: Panda Books, 2020.
- GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros**: Diálogos possíveis e desejáveis. 2022. (Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- GALVÃO, A. S. M.; MERLO, M. C. R. Caminhos possíveis da Formação Docente para a Educação Linguística com Crianças: o que Sugerem as Universidades?. **Revista Letras**, v. 110, n. 1, p. 47-65, 2024. DOI:10.5380/rel.v110i1.93311.
- GARTON, S., COPLAND, F. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Routledge, 2019. <https://doi.org/10.4324/9781315623672>
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento curricular para Goiás – ampliado**. SEDUC, CONSED, UNDIME, 2020. 705 p.
- GLAS, K.; MARTINEZ-MIRANDA, M.; DITTMAR, P. Novice teachers' developing beliefs on learner motivation: An agentic perspective. **International Journal of Educational Research**, v. 109, 2021.
- HOELZLE, M. J. L. R. **Educação linguística**: Movimentos transdisciplinares decoloniais no contexto do ensino fundamental de uma escola pública. 2025. (Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2025.
- JUNDIAÍ. Unidade de Gestão da Educação. **Currículo Jundiaiense**. Jundiaí: Unidade de Gestão da Educação, 2019.
- LEMOS, K. de O. **Por uma educação linguística crítica**: Um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense. 2022. (Dissertação de mestrado - Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.
- LÓPEZ-GOPAR, M. L. **Decolonizing Primary English School Teaching**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2016.
- LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical pedagogy and teaching English to children. In GARTON, S., COPLAND, F. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Routledge, 2019, pp. 234-246. <https://doi.org/10.4324/9781315623672>
- MACHAY, M. C.; COSTA, G. J. M. M. Letras ou Pedagogia? Uma reflexão sobre a formação docente no ensino de língua adicional com/para crianças. **Revista Letras**, [S. l.], v. 110, n. 1, p. 66–84, 2024. DOI: 10.5380/rel.v110i1.93287.
- MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa crítica de colaboração (PCCol). In: F. C. LIBELARI, E. MATEUS; M. C. DAMIANOVIC (Orgs.), **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: Recriando realidades sociais (pp. 13-26). Campinas: Pontes, 2012.
- MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil. **Revista Letras Raras**, v. 11, n. 3, p. 304-330, 2022.
- MALAGOLI-BRAGA, T. **Mientras**: Conhecimentos e experiências de uma professora de inglês no entre-espço da Educação Infantil. 2024. (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2024.

- MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos.** 2019. (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- MALTA, L. S. **É preciso transver o mundo: A sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural.** 2024. (Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.
- MALTA, L. S., MERLO, M. C. R., OLIVEIRA, S. P. de; SILVA, L. C. M. S. Juvenal, the knee: Praxologias em tradução literária e educação linguística com crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n.1, pp. 92-105, 2024.
- MARTINS, T. B. **Tell me what it takes: Um estudo sobre ensinar inglês com crianças.** 2023. (Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo** (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, a criança: Conversas em sala de aula que (trans)formam. **Papéis**, v. 26, n. 51, pp. 165-184, 2022.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problemática dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L. P. MOITA LOPES (Org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar** (pp. 85-104). São Paulo: Parábola, 2006.
- NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Revista Alfa**, v. 61, n. 3, pp. 625-652, 2017.
- PESSOA, R. R., SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** São Paulo: Pá de Palavra, 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Inglês e avaliação no ensino fundamental I: Propostas para o PNE 2025-2035. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, 2024. DOI: 10.18222/eae.v35.10547.
- ROSA-DA-SILVA, V. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: “Sentidos outros” construídos nas vivências em uma escola pública.** 2021 (Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: Fazer pedagógico e formação docente.** 2009. (Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ. **Currículo da educação municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2020. Prefeitura Municipal de Maringá. Disponível em: <https://www3.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-online.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- SECCATO, M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022.

- SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível: The Crazy Car Story – Um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na Educação Infantil**. 2014. (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SELVI, A. F. Dr. Ali Fuad Selvi's international perspectives on critical English language teacher education. Entrevista concedida a Travis Turner. **The Scarlet Newsletter**. Department of English, Barefield College of Arts & Sciences - The University of Alabama. 17 jan. 2025. Disponível em: <https://english.ua.edu/2025/01/17/dr-ali-fuad-selvis-international-perspectives-on-critical-english-language-teacher-education/>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- SHOHAMY, E. Critical language testing, multilingualism and social justice. **TESOL Quarterly**, v. 56, n. 4, pp. 1445-1457, 2022.
- SIQUEIRA, S. Critical pedagogy and language education: Hearing the voices of Brazilian teachers of English. **Education Sciences**, v. 11, n. 5, p. 235, 2021.
- TÍLIO, R. C. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 17-36, 2020.
- TONELLI, J. F. B. **O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública: Princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística**. 2024 (Trabalho de conclusão de curso - Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2024/08/Jaqueline-Ferreira-de-Brito-Toneli_TCC.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.
- TONELLI, J. R. A.; EGIDO, A. A.; MAGIOLO, G. M. Currículos que emanam das práticas: Reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 318-340, 2024.
- TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. DOI: /10.1590/010318138670567v6212023
- TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; SELBACH, H. V.; BROSSI, G. C. **Praxiologias colaborativas na educação linguística em línguas adicionais com crianças**. 2020. (Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: Uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **Revelli: Revista de Educação, Língua e Literatura**, v. 9, pp. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo, British Council, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.
- TONELLI, J. R. A.; PEREIRA, E. A. S.; DAMACENO, I. A. A Formação de Professores e Professoras de Inglês e as Possíveis Implicações para a Educação Linguística com Crianças: Respostas e Propostas em meio às Demandas da Contemporaneidade. **Revista Letras**, v. 110, n. 1, p. 23-46, 2024. DOI: 10.5380/rel.v110i1.95498.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 2019. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

VILKEVICIUS, B. D. S.; BRAWERMAN ALBINI, A. A visão de professores de língua inglesa no Ensino Fundamental I sobre sua formação inicial. **Revista X**, v. 15, n. 3, p. 173-200, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i3.69485.

Data de submissão: 22/05/2025

Data de aceite: 10/07/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes