

## Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19)

*Perspectives of teachers of English to young learners: (re)plan, (re)think and (trans)form during COVID-19 pandemic*

**Juliana Reichter Assunção Tonelli** 

Universidade Estadual de Londrina – UEL – Paraná – Brasil

**Cláudia Jotto Kawachi Furlan** 

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Espírito Santo – Brasil



**Resumo:** O objetivo deste artigo foi analisar as perspectivas de professoras de inglês para crianças atuando no ensino remoto. Os dados foram gerados por meio de formulário online preenchido por 62 respondentes de vários Estados brasileiros. O foco de análise recaiu, em especial, sobre a questão que indagava se a ausência das aulas de inglês nos anos iniciais (educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental), por conta da pandemia causada pela Covid-19, poderia causar algum prejuízo aos alunos. As análises indicam que, de modo geral, no entender das respondentes, a ausência de aulas implica na descontinuidade do contato com a língua o que comprometeria a aprendizagem de inglês. Com base nos resultados deste estudo, ressaltamos a importância da discussão sobre as razões para ensinar uma língua adicional para crianças, bem como a relevância da reflexão sobre concepções de língua(gem), de ensino e de aprendizagem, evidenciando a necessidade de formação docente e de debates nessa área.

**Palavras-chave:** Perspectivas de professoras. Ensino de inglês para crianças. Pandemia Covid-19. Educação linguística.

**Abstract:** The aim of this paper was to analyze perspectives of English teachers to young learners who were teaching remotely. Data was generated by means of an online questionnaire, which was answered by 62 participants from different Brazilian states. The focus of the analysis was especially on the question on whether the absence of English classes in the beginning years (Early childhood education and Elementary school) due to the COVID-19 pandemic could cause any loss to the students. The analyses indicate that, in general, according to the participants, the absence of classes implies on the discontinuity of the contact with the language, which could, according to them, compromise the learning process. Based on the results of this study, we highlight the importance of discussing the real reasons of teaching an additional language to young learners, as well as the relevance of reflecting on concepts of language, teaching, and learning, emphasizing the need for teacher education and debates in this area.

**Keywords:** Teachers' perspectives. Teaching English to young learners. COVID-19 pandemic. Linguistic education.

## 1 Introdução

Escolhemos como epígrafe deste artigo a transcrição de um áudio compartilhado em vários grupos de *Whatsapp* logo nos primeiros dias da pandemia (BERALDO, 2020) causada pelo novo coronavírus. Por conta da crise desencadeada pela Covid-19, o Brasil (e o mundo) atravessa um tenso momento sócio-histórico-cultural, agravado pela falta de políticas públicas e despreparo (e certo descaso) governamental para lidar com tal conjuntura. Diante desse cenário, temos vivenciado discussões, algumas delas esvaziadas, sobre *homeschooling*, ensino remoto e educação a distância, que passaram a colocar em xeque o papel da escola e, por sua vez, dos professores.

Lucas, como escolhemos chamar o garoto cuja voz veicula a mensagem, parece ser corajoso o suficiente para verbalizar para sua professora as qualidades que reconhece na mãe em sua profissão, mas admite que sem sua professora, ele não consegue aprender. Portanto, o momento que vivenciamos o qual nos impõe novos modo de nos relacionarmos, não é possível pensar em ensino *online* (ou remoto)<sup>i</sup> sem valorizar o professor. É a partir desta ideia que gostaríamos de discutir o lugar do ensino de inglês na infância e o papel do docente no contexto em tela.

Além dos agravantes dessa situação complexa, temos, em nosso país, certas particularidades relacionadas ao ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O contexto de ensino e aprendizagem de inglês para crianças (LIC) já é reconhecido por suas especificidades e por seus desafios, os quais podem dificultar seu planejamento e sua implementação, sobretudo por conta da falta de políticas públicas, conforme apontado por Rocha, 2006, Chaguri e Tonelli (2013), Gimenez (2013), Avila e Tonelli (2018) e Chaguri e Tonelli (2019), dentre outros. Nesse momento, essa área também está sendo marcada por crianças como Lucas, que precisam do auxílio da professora durante todo o processo educativo, a qual, por sua vez, certamente,

vivencia desafios próprios, possíveis lacunas na formação docente e diversos fatores sociais e emocionais decorrentes da conjuntura atual.

Diante da pandemia em decorrência da Covid-19, educadores/as se veem deslocados/as a ambientes de ensino *online* haja vista que vários setores de ensino transpuseram suas atividades e passaram a conduzir aulas remotamente, em muitos casos, de modo não planejado. Passamos, então, a testemunhar aulas sendo conduzidas às pressas por docentes que parecem (ou são colocados nesse papel) apagar sentimentos vivenciados por um quadro desconhecido pela humanidade: o que significa ver pessoas em todo o planeta fecharem-se em casa na esperança de proteger a si e aos seus? É possível continuar vivendo sem considerar as profundas mudanças em todos os setores? É em meio a estas indagações que nos propusemos a compreender as perspectivas de professoras/es de inglês LIC e dialogar a partir do questionamento feito por Picanço (2011): para que queremos ensinar inglês para crianças?

O objetivo deste artigo é problematizar, a partir das respostas obtidas por meio de formulário *online*, as percepções de professoras de LIC com relação ao ensino de inglês em tempos de pandemia. As participantes são professoras que atuam ou, ao responderem ao questionário, estavam se preparando para atuar remotamente, pelo isolamento físico.

Isto posto, julgamos válido discutir como educadoras têm compreendido o ensino de LIC em tempos de crise, o que não é resultado apenas do momento atual, mas de um repertório construído sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira na infância, além da própria concepção do que é língua(gem). Todo esse cenário, a nosso ver, impacta a visão educacional que queremos para e na infância. Em consonância com São Pedro (2016), entendemos que o ensino de línguas na infância pode (trans)formar cidadãos em agentes conscientes do que é ser, estar e agir em sociedade. Para que isso seja possível, acreditamos ser necessário defender uma educação linguística que seja promovida com crianças, considerando suas

características e necessidades, especialmente em tempos tão difíceis e jamais vivenciados pela grande maioria da população mundial.

Ao pautarmos a educação crítica *na e para a* infância, ponderamos que esta pretensa e almejada criticidade acompanhe práticas inerentes ao ser humano. Para tanto, consideramos ser essencial que os espaços educativos sejam coerentes com práticas que se importam e que valorizam as relações construídas por meio da língua(gem). Defendemos, desta forma, a formação linguística nos anos iniciais da vida humana sob perspectivas emancipatórias e, nesta linha, compreendemos a importância de tal ensino apoiar-se em bases sólidas desde a implementação (VICENTIN, 2013; TANACA, 2017; GINI, 2017; AVILA, 2019) e ser conduzido por profissionais que são, em última instância, os principais responsáveis por fazer com que as "políticas de facto" (SHOHAMY, 2009, p. 52) se concretizem.

Além desta introdução, este texto está dividido em outras quatro seções. Na primeira, descrevemos como os dados foram gerados e caracterizamos as participantes da pesquisa. Em seguida, discutimos os argumentos das respondentes sobre a necessidade do ensino de LIC continuar de qualquer forma, mesmo que elas não saibam muito bem como e por quais razões. Na sequência, apresentamos os argumentos que contestam a ideia de continuar ensinando na modalidade *online* ou remota. Por fim, refletimos sobre as conclusões deste estudo, incentivando construções coletivas de colaboração crítica, conforme sugerido por Liberali (2020).

## 2 Conhecendo um pouco sobre as professoras participantes

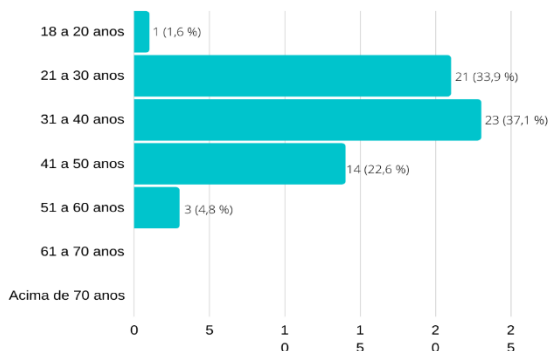
No início da pandemia decorrente da Covid-19, tivemos contato com depoimentos de professoras/es de LIC (nas redes sociais, em reuniões *online*, nos grupos de pesquisa, dentre outros) que destacavam as dificuldades em continuar ministrando aulas diante de um cenário tão atípico. Com o intuito de

compreender e discutir as perspectivas de professoras/es sobre esse tema, elaboramos um questionário *online*, utilizando a ferramenta *Google forms*, composto por dez questões. Esse instrumento foi divulgado por *e-mail* – entre os meses de abril e maio de 2020 - e grupos de professores em redes sociais, com a explicação sobre o objetivo da pesquisa e sobre o próprio questionário, além do termo de consentimento. As quatro primeiras perguntas objetivavam delinear o perfil dos respondentes: nome fictício, faixa etária, gênero e escolaridade. A questão 5 buscava identificar o contexto de ensino dos respondentes, e a questão 6 a cidade e o Estado de atuação. A questão 7 era de resposta fechada ("sim" ou "não"), indagando se os participantes estavam ministrando aulas *online*. Dependendo da resposta, na questão 8, elas deveriam se posicionar se a ausência das aulas poderia causar algum prejuízo para os alunos. Por conta da limitação de espaço e, em função do escopo deste artigo, dedicamo-nos a analisar as respostas a esta questão (número 8).

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017), no qual buscamos interpretar e discutir os dados gerados à luz da literatura especializada da área de educação linguística em línguas estrangeiras e formação de professores para crianças. Assim, nas próximas seções, entrelaçamos as vozes das participantes com a dos autores com os quais dialogamos. Nosso intuito ao não seguir a linearidade tradicional de apresentar teoria seguida da prática é a busca por uma aproximação dos diálogos estabelecidos, discutindo a perspectiva de professoras sobre a práxis educacional durante a pandemia causada pela Covid-19.

O questionário foi respondido por 62 professoras/es. Conforme disposto no Gráfico 1, a seguir, a faixa etária das respondentes é bastante variada, sendo a maioria entre 20 e 40 anos de idade, de forma geral, jovens que comumente sabem lidar com tecnologias.

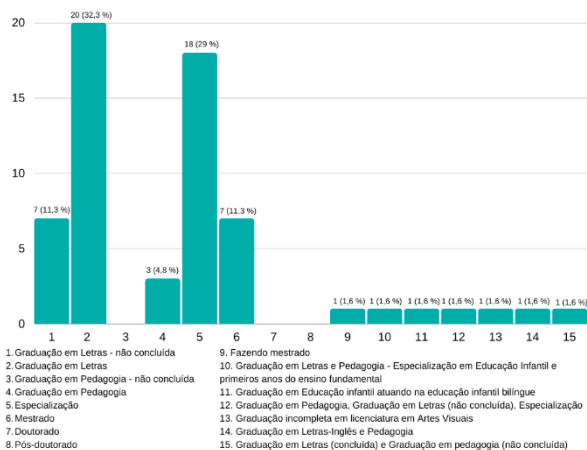
### Gráfico 1. Faixa etária das respondentes



Com base na resposta à questão 3 sobre gênero, observamos que a maioria se identifica como do sexo feminino (90, 3%) e apenas 9,7% como do sexo masculino. Por conta disso, julgamos apropriado adotar o gênero feminino na redação deste texto. Ademais, usualmente, as profissionais que atuam na área de ensino e aprendizagem de LIC são, majoritariamente, mulheres.

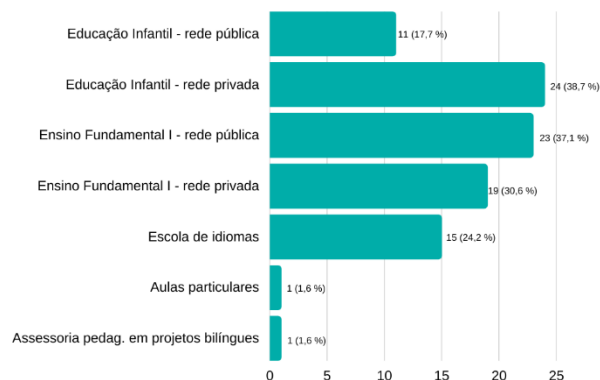
As participantes, como serão daqui em diante denominadas, foram questionadas, ainda, sobre sua escolaridade. Conforme pode ser observado, a partir do Gráfico 2, a maioria é graduada em letras, seguida por uma parcela com especialização (*lato sensu*).

**Gráfico 2. Escolaridade das/dos participantes**



No que concerne ao contexto de atuação, Gráfico 3, notamos que a maioria trabalha na educação infantil na rede privada e no ensino fundamental I na rede pública.

**Gráfico 3. Contexto de atuação das/dos participantes**



A partir do gráfico, é possível afirmar que o ensino de LIC está presente não somente na rede particular como no setor público, conforme nos atesta Tanaca (2017).

Com relação aos Estados, tivemos respondentes do Espírito Santo, Bahia, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás, que atuam em diversas cidades tanto no interior quanto nas capitais. Julgamos válido ainda destacar os locais de atuação das participantes uma vez que as perspectivas analisadas são compartilhadas por docentes de diferentes regiões do Brasil.

Com base nas 62 respostas obtidas, organizamos os dados decorrentes da questão número 8 em duas seções. Na primeira, discutimos as afirmações que defendem que há prejuízos relacionados à ausência de aulas de inglês durante da pandemia. Na segunda, analisamos as ponderações sobre possíveis desvantagens da interrupção de aulas, mas tendo em conta sobre o que pretendemos com esse ensino, principalmente na modalidade remota, nesse período.

**3 “Temos que ensinar” (mesmo sem saber muito bem o que, como e por quais motivos)**

Nesta seção, discutimos as respostas das professoras ao questionamento se a ausência de aulas de inglês poderia causar algum prejuízo aos alunos (questão 8). Por conta da limitação de espaço e de certa repetição no teor das respostas, optamos por agrupá-las e apresentar as que têm ideias semelhantes, escolhendo, portanto, as que nos chamaram mais a atenção a partir das temáticas mobilizadas.

Diante da indagação sobre os prejuízos que a interrupção das aulas de inglês pode ocasionar, um dos temas mais destacados pelas respondentes foi com relação à importância de contato com a língua. Mais de dez respondentes apontaram que a ausência de aulas de inglês acarreta na falta de contato com essa língua, o que, segundo eles, é prejudicial ao ensino e à aprendizagem de inglês, como podemos observar nos trechos a seguir.

*Alguns estudos da parte de neurociência discute a ideia de que a cada dia sem a língua estrangeira ativa na mente e/ou fala, há uma perda de vocabulário. Afirmando que, após o período de férias estipulado pela empresa que trabalho devido ao cenário da covid, o desempenho das crianças de primeiro ano do ensino fundamental não fora o mesmo. Pelo contrário, elas estavam confusas e absortas(...)*

*O aluno perde contato com que já vinha sendo ministrado, e também perde a continuidade do conteúdo. Deve-se destacar também a falta da prática falada que também pode vir a ocorrer.*

*A língua inglesa ensinada através da abordagem comunicativa demanda contato entre professor-aluno e aluno-aluno, por isso, o ensino é remoto é muito desafiador pois limita a qualidade sociointeracional do processo.*

*Se o contato deles com a língua for interrompido eles podem perder o ritmo de aprendizagem.*

*Porque alunos vão esquecer tudo de inglês por todo mundo em casa agora fala só português e qualquer língua precisa de conversação não importa a sua idade.*

*O distanciamento com o inglês, durante uma pandemia, trará um enorme prejuízo no aprendizado dos alunos.*

*A ausência das aulas também é prejuízo, porque ficar sem nenhum contato com a língua faz a criança esquecer o que ela sabia, ou perder o interesse pela mesma.*

*Sim. Creio que a ausência das aulas de inglês possa criar uma lacuna na aprendizagem das crianças. A introdução do programa bilíngue ocorre de maneira natural e suave, sempre respeitando o momento, o processo de*

*adaptação das crianças e as suas características. É um trabalho desafiador para criar essa rotina e, a aceitação das crianças em relação a língua acontece de forma gradual. Ao interromper esse processo, você também interrompe o desenvolvimento cognitivo da criança, que está aprendendo a entender o outro, a criar novas hipóteses, a experimentar uma nova cultura, a desenvolver o raciocínio lógico e até mesmo a interação e socialização, momentos esses essenciais que contribuem para o seu crescimento pessoal.*

*Sim, pois o aluno deixará de ter o contato diário com a língua que é primordial para sua aquisição*

Diante dos argumentos expostos, notamos intensa preocupação com as consequências da falta de “contato” com a língua inglesa: não haverá aprendizagem, os alunos vão esquecer o que tinham aprendido antes da interrupção, teremos alunos desmotivados e desinteressados. É válido ponderar sobre o que essas professoras estão considerando como aprendizagem de uma língua estrangeira na infância. Parece-nos que o foco incide em uma concepção estrutural de língua e linguagem, em que quanto mais tempo de “contato”, uma quantidade maior de “peças” dessa língua a criança pode apreender (MERLO, 2019).

Estamos cientes de que teorias de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira apontam para os benefícios (e a importância) da exposição a essa língua (BLOCK, 2003; ELLIS, 1985). Assim, não se trata de diminuir ou negar tais benefícios e o papel do contato com quaisquer línguas. Nosso intuito é questionar e refletir sobre o que seria esse contato e essa compreensão de língua. A partir das respostas obtidas, parece que para as respondentes, o “contato” se dá somente por meio da aprendizagem formal de sala de aula, mediada pela professora. Porém, o contato com línguas pode acontecer de diversas maneiras, sobretudo com crianças mais privilegiadas que têm acesso a jogos, músicas, vídeos, dentre outros recursos. Além disso, parece-nos plausível afirmar que, na visão das respondentes, o contato garante a aprendizagem, fragilizando ainda mais as concepções de educação linguística na infância.

Preocupa-nos, de igual modo, perspectivas que possam ser influenciadas pelos discursos presentes na mídia de massa, os quais enfatizam os mitos de “quanto mais cedo, melhor” (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001). Em outros estudos (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020; CARVALHO; TONELLI, 2016) são percorridos sobre a necessidade de problematizarmos essa afirmação e outros discursos acríticos que contribuem para disseminar a ideia de língua limitada a um produto (FORTES, 2017) que deve ser consumido desde a mais tenra idade. Além disso, no que tange o fator “contato” com outra língua, Genesee (2015), ao discutir os mitos sobre crianças bilíngues, aponta que não existe uma correlação simples entre a quantidade de exposição à língua e à aquisição de proficiência linguística.

Concordamos com García que é preciso rever a visão de língua como algo que pode ser medido, como algo que temos ou não, pois, como defende a autora, “língua é sempre *linguaging*, um verbo, sempre em movimento e em relação com a vida e com seu contexto. Logo, língua é imensurável, um processo contínuo que desafia a medição”<sup>ii</sup>. (GARCÍA, 2020, s.p., tradução nossa)

É nesse sentido que nos chama atenção o fato de que, durante uma pandemia, professoras insistam na necessidade de “contato” com a língua inglesa para que a aprendizagem não seja prejudicada ou, ainda, seja garantida.

Obviamente que não estamos desconsiderando a importância das aulas, das vivências, das possibilidades de descobertas e compartilhamentos por meio da educação linguística em línguas estrangeiras. O que nos intriga é a impressão que temos diante dessas falas: a de que se a criança não tiver contato com a língua, ela não irá aprender e ficará desmotivada. Sabemos que crianças são naturalmente interessadas em aprender, mas dependendo da proposta e o modo como as aulas são conduzidas, podem ficar desinteressadas (PIRES, 2001), o que precisa ser pensado com cautela diante do cenário dramático que estamos vivendo.

Liberali (2020) questiona o que de fato esperamos do processo educativo durante e após a pandemia da Covid-19. Concordamos com a autora que é preciso ponderar sobre nossa expectativa com relação às crianças, especialmente nesse momento atípico e desafiador. Será que nosso intuito como educadores é ensinar palavras descontextualizadas para que essas crianças memorizem, por exemplo, como as formas geométricas são faladas em inglês? É nesse momento que podemos evidenciar a importância das relações, das experiências, do viver em sociedade, para que possamos pensar na “criação do inédito viável”, conforme defendido por Liberali.

Em meio a essa discussão, salientamos a relevância de levarmos em conta o processo formativo de professores/as de línguas que não se limite à formação linguística de crianças, para que sua formação completa (linguística, afetiva, social, cognitiva) seja pensada e possamos redimensionar o que esperamos com a educação linguística com crianças. Assim, enunciados como o desta respondente (“O *distanciamento com o inglês, durante uma pandemia, trará um enorme prejuízo no aprendizado dos alunos*”) nos causa angústia frente à expectativa e ao conceito sobre aprendizagem de uma língua adicional. Será que em tempos de crise, como este, essa aprendizagem não poderia fomentar a construção de conhecimentos por meio de uma sensibilização linguística (TONELLI; CORDEIRO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2019) que busca o olhar para o “outro”? Para Liberali (2020), o foco do ensino e aprendizagem por meio das diversas plataformas digitais disponíveis em tempos como o que estamos vivendo deve, em última instância, incidir nas trocas de experiências e na possibilidade de aprender com o outro.

Afirmações como estas das respondentes sugerem uma concepção de ensino utilitarista que desconsidera ou confunde os reais motivos para o ensino de uma língua adicional na infância. Do nosso ponto de vista, uma educação linguística de fato, se preocupa em garantir não apenas a possibilidade de

conhecer e utilizar outros códigos, mas de construir espaços seguros para a aprendizagem.

Somado a isso, há outros dizeres específicos sobre a importância da língua inglesa que também precisam ser pensados com cautela. Entendemos que as professoras, ao responderem o questionário, estão defendendo suas profissões. Afinal, como uma professora de inglês poderia afirmar que o ensino e a aprendizagem dessa língua não são relevantes? Porém, quando questionamos se a ausência de aulas de inglês poderia trazer algum prejuízo aos alunos (pergunta 8 do questionário), nosso intuito foi identificar como as respondentes compreendiam o papel dessas aulas e não apenas o foco na língua, como apontado em algumas respostas.

*Claro, o Inglês poder uma língua muito falada precisa ser aprendida por todos, tem a mesma importância que qualquer matéria.*

*A criança que estuda uma língua estrangeira tem melhor condição para enfrentar os desafios futuros.*

*Sim, pois o aluno não pode ser privado do conhecimento, já que lhe é de direito.*

A nosso ver, a educação linguística em língua inglesa com crianças pode trazer vários benefícios, em especial a possibilidade de contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir. Essa concepção vai de encontro com a ideia de língua como produto, fortemente veiculada na mídia, que a concebe como uma ferramenta que será importante para o futuro das crianças. Vários estudos problematizam essa questão (GARCIA, 2011; PICANÇO, 2011; PARMA, 2013; FORTES, 2017; CARVALHO; TONELLI, 2016; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) sobretudo diante do crescimento exponencial das escolas bilíngues (português-inglês) no Brasil. Essa busca pela aprendizagem (precoce) da língua inglesa também é influenciada pelo neoliberalismo, como discutido em Pennycook (2016) e retomado por López-Gopar.

A corrida para ensinar inglês levanta questões importantes em termos de ideologias inerentes e consequências

materiais para os contextos e para as crianças. A rápida e aparentemente não refletida maneira como o ELI percorre escolas no fundamental parece abastecida por ideologias neoliberais que equaciona o Inglês com sucesso econômico (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 237, tradução nossa)<sup>iii</sup>.

É nesse sentido que defendemos a importância de discutir por que queremos ensinar inglês (ou qualquer outra língua) para crianças (PICANÇO, 2011). Sabemos que, em geral, a educação brasileira ainda é bastante marcada por visões quantitativas e acríicas, buscando no ensino conteúdos, de forma sequencial e linear, com poucas ou raras reflexões sobre esse ensino. Nas respostas apresentadas a seguir, observamos essa forte valorização do ensino de conteúdos e como a ausência de aulas de inglês poderia, segundo as respondentes, prejudicar a aprendizagem do idioma.

*Causa prejuízo com relação aos conteúdos que já foram desenvolvidos e, especialmente, com relação ao vínculo entre aluno e professor*

*A pausa pode prejudicar a continuidade do progresso e familiaridade não só com a língua, mas também com as rotinas, por exemplo.*

*É preciso ter aulas online, devido ser uma continuidade do aprendizado, que não deve ser parado.*

*Na rede pública não estamos em online class, e os estudantes perdem na rotina e perdemos uma continuidade no conteúdo e contato com as crianças.*

*Os alunos perdem o conteúdo que já aprenderam e não há evolução. Sem falar que a língua acaba sendo tratada como algo dispensável para a vida da criança. Não é obrigatórios e não tem peso.*

*Entre vários motivos vejo a importância da continuidade do ensino. Acredito que a descontinuidade tende a levar ao desinteresse e desmotivação para a aprendizagem.*

*Pode sim, qualquer perda de conteúdo nesse momento é difícil para o aluno. Principalmente se pensarmos em alunos que irão prestar vestibular ou provas como o Enem.*

Com base nas afirmações das professoras, notamos, mais uma vez, a ênfase no ensino de conteúdos e como uma interrupção nessa linearidade pode representar um suposto dano ao processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que o sistema educacional brasileiro ainda é bastante influenciado pelas bases positivistas e estruturalistas do conhecimento, que é transmitido pelo professor ao aluno, de maneira vertical, cabendo ao aluno assimilar os conteúdos passados.

Ferraz e Mattos (2019) nos lembram que, como formadores de professores, muitas vezes, criticamos fortemente as características de uma educação tradicional. No entanto, eles ponderam que muitas dessas características ainda estão presentes em nossa prática docente, algumas vezes até por necessidade diante do nosso sistema educacional. Assim, reconhecer e realizar autocríticas representa “um movimento dialógico essencial para conciliarmos visões tradicionais e críticas das LE”. (FERRAZ; MATTOS, 2019, p. 239). Portanto, não se trata de substituir o que estamos denominando de educação tradicional, na qual o ensino (e a memorização) de conteúdos é demasiadamente apreciado. Os autores sugerem que pensemos em complementações (FERRAZ; MATTOS, 2019) ou uma expansão da formação de pessoas, como recomenda Monte Mór (2019). Para a pesquisadora, é essencial que busquemos essas oportunidades de expansão, pois a educação crítica não está associada a um “apagamento de valores reconhecidos da educação convencional e, sim, uma aproximação da universidade e da escola com uma sociedade que se transforma e que demanda revisões educacionais, culturais e epistemológicas” (MONTE MÓR, 2019, p. 333).

Isto posto, é fundamental que educadores de crianças reflitam sobre suas práticas e ponderem se sua proposta pedagógica (e da instituição onde atuam) versam sobre possibilidades de crianças que, por meio do trabalho com língua(gem), podem se tornar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, valorizando as diferenças na luta por justiça social. Esse fazer pedagógico requer uma

concepção de educação como prática de liberdade em oposição à prática de dominação (FREIRE, 1987), na qual impera a humanização e a práxis, “que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 42).

Ao pensarmos a educação linguística com crianças, destacamos a importância do local e da valorização do contexto, conforme proposto por López-Gopar (2019).

Quando o currículo, materiais produzidos localmente e as estratégias de ensino giram em torno da criança, as vidas complexas e as realidades das crianças tornam-se parte das interações. Crianças não somente tornam-se parte da sala de aula como também passam a ser agentes de mudança conforme passam a falar sobre problemas reais de suas comunidades e suas próprias vidas<sup>iv</sup>. (p. 242, tradução nossa)

Atualmente, considerar a realidade das crianças e tudo que as envolvem é fundamental para que o processo educativo faça sentido. Será que é o momento de defender que o ensino não seja interrompido e valorize conteúdos por conta de provas de vestibular ou Enem em um momento em que crianças estão em isolamento físico por conta de uma pandemia? Novamente esclarecemos que tal indagação não implica em não defender o ensino e a aprendizagem de LIC, mas sugere considerar todos os fatores, especialmente a própria criança, antes de seguir com o conteúdo programado a qualquer custo para que não haja uma quebra no dito “progresso do aprendiz”.

Na próxima seção, discutiremos as respostas que ponderaram sobre as possibilidades e os desafios no ensino remoto emergencial para crianças.

#### **4 “Aulas *online* para crianças?” (precisamos repensar tudo isso)**

Nesta seção, analisamos os enunciados que interpretamos como ponderações sobre um possível prejuízo às crianças no caso de ausência de aulas de língua inglesa. Em resposta ao questionamento “você



considera que a ausência das aulas de inglês pode causar algum tipo de prejuízo para os alunos?” – questão 8 - , algumas respondentes enfatizaram certa preocupação com a modalidade *online* para crianças pequenas.

*Depende da faixa etária. Acho que as aulas online para a educação infantil são mais para manter o vínculo. Acho muito complicado trabalhar online com crianças muito pequenas.*

De fato, ainda não há estudos que apontem os benefícios do ensino *online* para crianças. Embora saibamos que muitas já têm acesso a recursos tecnológicos, o uso de tais recursos é, em sua maioria, voltado para entretenimento, como jogos, desenhos, músicas, vídeos, entre outros.

Outras professoras, por sua vez, apontaram diferenças entre as aulas presenciais e remotas ou *online*, destacando a importância das aulas presenciais para a socialização das crianças e para que possam ter papel ativo na construção do conhecimento.

*Talvez pela limitação das atividades. Durante as aulas presenciais, as atividades eram dinâmicas, agora, com as aulas online, creio que as crianças não tenham mais o mesmo interesse pelo aprendizado, já que não são mais sujeitos ativos na construção do saber.*

*Acho que o que mais elas perdem verdadeiramente é o convívio em grupo. A socialização que é tão importante nesta faixa etária, infelizmente, está sendo colocada em último plano. Ainda que elas "percam" um ano de conteúdo não fará diferença para o desenvolvimento cognitivo no futuro. Da maneira como tenho visto tudo sendo feito, não vejo nenhum valor agregado às aulas online para crianças.*

Observamos que as ressalvas das respondentes com relação ao ensino *online* (ou remoto) são com base na forma que este tem sido realizado. Como elas mesmas ressaltaram a importância do envolvimento das crianças com o processo educativo, inferimos que ao não defenderem essa modalidade de ensino, as professoras respondentes pressupõem que não há o favorecimento do engajamento dos alunos pelo fato

de estarem inseridos em outro ambiente de ensino desconhecido pela maioria. Para Liberali (2020), o ensino a distância durante a pandemia ainda tem se apresentado como forma de reprodução do que era proposto presencialmente, o que precisa urgentemente ser revisto, pois tal ensino tem demonstrado maneiras acríicas de construção do conhecimento.

Alinhamo-nos à autora ao afirmar que, muitas vezes, os padrões de aprendizagem propostos não rompem com a tradição do ensino conteudista e memorizador, o que parece estar sendo evidenciado nas aulas *online* durante a crise da Covid-19. Contudo, estudos na área de LIC têm nos mostrado que muitas práticas pedagógicas nesse cenário ainda se limitam ao ensino de vocabulário, o que também ficou evidenciado nas respostas das participantes deste estudo.

Embora García (2020, s.p.) discorra sobre a necessidade de “desaprender e reaprender” sobre a educação de crianças latinas bilíngues em tempos de isolamento social, do nosso ponto de vista, suas ponderações estão apropriadas ao contexto brasileiro no que concerne o ensino de línguas adicionais não na perspectiva bilíngue, uma vez que também precisamos “desaprender e reaprender” sobre educação linguística com crianças para que possamos refletir as razões pelas quais queremos ensinar inglês para crianças, como nos questiona Picanço (2011). Para Garcia (2020, s.p., tradução nossa), “Viver com a crise do coronavírus pode ajudar a encorajar educadores para agir de maneiras diferentes quando retornarem para as salas de aulas”.<sup>v</sup>

Com base na análise das respostas das participantes deste estudo, notamos que há professoras avaliando os objetivos das aulas de LIC e as limitações da modalidade *online* para propostas que enfatizam a criticidade, a ludicidade e a aprendizagem por meio do convívio social, como pode ser observado nos três trechos apresentados a seguir.

*Acredito que depende muito do propósito das aulas, seja vídeo aulas*

ou vídeo chamada. Eu entendo que o propósito nesse momento mais do que nunca é para além da língua (...)É possível que tenhamos que refazer todo o conteúdo presencialmente pelo número de crianças que não estão acompanhando as atividades do ensino remoto. Porém vemos que há o interesse de muitos também, trazendo aulas mais dinâmicas, possibilitar uma comunicação entre alunos-professor /alunos-aluno têm se tornado um evento nesse momento em que as crianças estão sentindo falta da comunicação, comunidade escolar, brincadeiras e etc. Então acredito que essa comunicação, criação de rotina e também o senso de autonomia que as crianças têm criado tem sido bem bacana. Quanto ao prejuízo, especialmente em relação ao conteúdo, acredito que só conseguiremos mensurar mais a frente.

No início da quarentena, a escola onde atuo como gestora e professora ofereceu aulas online síncronas às crianças. Fizemos um trabalho conjunto com as demais professoras, mas decidimos suspender essas atividades por diversos motivos. Dentre eles, estavam questões instrumentais (as professoras não dispunham de equipamento adequado), linguísticas (as crianças pequenas tinham dificuldade de compreender a própria casa como espaço para se comunicar em inglês), cognitivas (as crianças apresentaram dificuldade em focar a atenção na aula, que tinha duração de 30 minutos) e familiares (alguns familiares interferiam durante as aulas). Assim, comunicamos aos pais que a modalidade online não acolhia a nossa proposta de trabalho, que se baseia na ludicidade, nas vivências e no movimento.

Minhas aulas não são somente conteúdo puro. Gramática, vocabulário etc. Eu trabalho com a pedagogia dos projetos, multiletramentos e letramento crítico para nortear as aulas a fim de impedir que elas caiam na acriticidade, no desleixo com a responsabilidade social que a escola deve ter. Então, o que meus alunos estão deixando de ter agora são aulas que os provoca, que os faz questionar verdades heterogêneas, que os vê como cognitivamente capazes de realizar diversas atividades como analisar, criar, lembrar, produzir, sintetizar etc. Essas minhas perspectivas não excluem o conteúdo (a gramática, o léxico, as funções comunicativas etc.) e nem podem, porque preciso dar conta dele. Então meus alunos também estão adiando o

acesso à elementos linguísticos que os possibilita desenvolver suas habilidades em LI [língua inglesa].

Concordamos com uma das respondentes que os ditos prejuízos com relação aos conteúdos escolares ainda não podem ser medidos (*Quanto ao prejuízo, especialmente em relação ao conteúdo, acredito que só conseguiremos mensurar mais a frente*), e por isso acreditamos nas potencialidades de propostas educativas que buscam acolher as necessidades das crianças em tempos de crise. Essas propostas podem contribuir enormemente, além do que qualquer lista de conteúdos, uma vez que não defendemos apenas a formação linguística das crianças (no sentido de ensinar o código linguístico), mas também social, física, cognitiva, emocional, afetiva e cultural. Consideramos, deste modo, que a educação crítica possibilita que as vozes das crianças e dos professores/as sejam ouvidas, a fim de promover oportunidades para que os educadores/as reinventem suas pedagogias e testem suas próprias teorias, como defende Lopez-Gopar (2019), contribuindo, assim, para a formação de crianças autoras de seus próprios discursos, como sugerido por Malta (2019).

## 5 Considerações finais

Diante de um cenário bastante tenso e complexo por conta do novo coronavírus, professores/as e alunos/as têm vivenciado as mais diversas experiências de ensino-aprendizagem, com oportunidades de compartilhamentos e de crescimento até a impossibilidade de acesso ao ensino remoto emergencial que tem sido proposto por várias instituições de ensino, expondo as desigualdades sociais e educacionais de nosso país. Nessa conjuntura, o objetivo deste artigo foi analisar as perspectivas de professoras de inglês para crianças e dialogar com o questionamento de Picanço (2011): por que queremos ensinar línguas para crianças?

Os dados foram gerados por meio de formulário *online* preenchido por 62 respondentes de

vários Estados brasileiros. Considerando a proposta deste estudo, nosso foco de análise incidu nas respostas à questão número 8 a qual indagava as participantes se a ausência das aulas de LIC por conta da pandemia poderia causar algum prejuízo aos alunos. Nosso interesse por essa questão específica está relacionado com nosso entendimento das possibilidades que o ensino de línguas na infância representa na (trans)formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, conforme discutido por São Pedro (2016).

Com base no posicionamento tomado pelas participantes, percebemos que a maioria das respostas aponta que a interrupção das aulas de inglês ocasiona prejuízos aos alunos, visto que os alunos perdem o contato com a língua e, por isso, não aprendem e ficam desmotivados, além de não terem o ensino de conteúdos e, por conseguinte, não terem progresso na língua. O contato com a língua, a que preço for, parece, na perspectiva das respondentes, garantir a aprendizagem. Consideramos possível afirmar que os argumentos apresentados neste texto ainda revelam uma perspectiva estrutural de língua e uma abordagem conteudista, linear e sequencial do seu ensino. Por outro lado, é preciso reconhecer que algumas participantes ponderam que o ensino *online* para crianças não é apropriado, sobretudo em razão dos objetivos do ensino de inglês na infância: socialização e interação por meio de engajamento em propostas significativas e lúdicas.

No entanto, ponderamos se o fato de as aulas estarem acontecendo em ambientes e situações desconhecidas até então, permite-nos concordar que não há a possibilidade de promover interação entre os sujeitos ou se temos diante de nós mais um desafio a ser vencido. Na nossa perspectiva, uma das questões que fica latente é a importância da formação de professores para atuar também nesse cenário. Embora não tenha sido foco de nossa investigação, os dados nos levam a refletir, ainda, sobre quais possibilidades de acesso digital são dadas à população. Neste contexto, são considerados os diferentes modos de aprender? O que podemos

depreender do uso inadequado ou equivocado da modalidade de ensino remoto o qual traz implicações, inclusive, para a qualidade de trabalho de professores/as? Como os multiletramentos – culturais, sociais, modais, tecnológicos e científicos – estão sendo incorporados neste novo âmbito de ensino? Quais responsabilidades familiares, instituições de ensino, formadores/as de professores/as devem assumir frente o ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas cujos responsáveis, muitas vezes, não podem auxiliá-las nas aulas de inglês, no caso em tela, porque não tiveram a oportunidade de estudá-la ou estão envolvidos com trabalho remoto e tantos outros afazeres e, assim, não conseguem acompanhar as aulas com as crianças?

São questionamentos que nos surgem à medida que revisitamos os nossos dados e nos pomos a pensar em modos menos injustos de uma educação linguística em língua estrangeira na infância.

Para finalizar, recuperamos a epígrafe deste texto quando apresentamos o desabafo de Lucas dizendo que precisa da professora para seu processo educativo para reforçar a ideia de que estamos diante de condições sobre as quais não temos o poder de evitar, mas temos o dever de encontrar novos modos de agir e, principalmente, considerar as emoções daqueles a quem nos dirigimos quando falamos em ensinar e aprender uma língua em tenra idade.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida. Qual é a Melhor Idade para Aprender Línguas? Mitos e Fatos. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São Paulo, n. 5, p. 11-26, 2001.

AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, ago-dez, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588>. Acesso em 27 jul. 2020.

AVILA, Paula Aparecida. *Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um*

estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BERALDO, Lílian. **Coronavírus: saiba o que é uma pandemia.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia> . Acesso em 13 maio 2020.

BLOCK, David. The social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003, p. 162.

CARVALHO, Ingrid; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *The younger, the harder: the challenges of teaching English to very young learners.* REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Goiás. v.8 n.2. p.1-18, jun. 2016. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4490>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

CHAGURI, Jonathas Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Existe uma política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças? In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas Paula (Org.) *Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco*. 2 ed. Curitiba: APPRIS, 2013, p. 37 – 58.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.20, n.42, p. 281-302, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1985, p. 327.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FERRAZ, Daniel de Mello; MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, Kyria Rebeca; SCHERRE, Maria Marta Pereira; VIDON, Luciano. (Org.) *Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 233 – 259.

FORTES, Laura. Sentidos de legitimação do ensino bilíngue português-inglês: efeitos do discurso institucional. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 13, p. 104-120, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1356>. Acesso em 28 de abril de 2020.

GARCIA, Bianca Rigamontini Valeiro. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

GARCÍA, Ofelia. The education of Latinx bilingual children in times of isolation: Unlearning and relearning. *MinneTESOL Journal*, Minnesota, v. 36, n. 1, s. p. 2020. Disponível em <http://minnetesoljournal.org/current-issue/invited-article/the-education-of-latinx-bilingual-children-in-times-of-isolation-unlearning-and-relearning>. Acesso em 22 de julho de 2020.

GENESEE, Fred. Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, Washington, DC, v. 56, n. 1, 2015, p. 6–15. Disponível em <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0038599> . Acesso em 05 de maio de 2020.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine.; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Hilsdorf Claudia (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, p. 19-42.

GINI, Karen Mariette Piovezan. *Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras, Cassilândia*, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020. <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191>>

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira.; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Marcia Pereira (Org.) *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2020, p. 13 – 21.

LÓPEZ-GOPAR, Mario E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (Ed.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. New York: Routledge, 2019. p. 234-246.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017, p. 112.

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

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

MERLO, Marianna Cardoso Reis. Quanto mais cedo melhor? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 23, p. 78-88, dez/2019. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em 24 de abril de 2020.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. (Org) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 315 – 335.

PARMA, Alan Febrão. *Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor"*. 2013. 168 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Politics, power relations and ELT. In HALL, G. (Ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, 2016, p. 26-37.

PICANÇO, Deise Cristina Lima. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção.; CHAGURI, Jonathas Paula (Org.) *Ensino de língua estrangeira para criança: o ensino e a formação em foco*. 1a edição. Curitiba, PR: APPRIS, 2011, p. 183-197.

PIRES, Simone Silva. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. 2006. 340 f. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada. UNICAMP, 2006.

SÃO PEDRO, Joana. Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I: percursos e representações docentes.

2016. 281 f. Tese (Doutorado). Linguística Aplicada. UNICAMP, 2016.

SHOHAMY, Elana. Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? *Íkala, revista de linguagem y cultura*, Antioquia, v. 14, n. 22 p. 45 – 67, maio-ago, 2009. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322009000200003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322009000200003)

TANACA, Jozélia Jane Corrente. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Gláís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *MOARA*, Belém, n.42, p. 45-63, 2014.

VICENTIN, Karina Aparecida. *Inglês nos anos iniciais no Ensino Fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas*. 2013. 149 f. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, Juliana; JOTTO KAWACHI FURLAN, Claudia. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>.

<sup>i</sup> Embora nossa compreensão seja a de que ensino remoto, *online* e educação a distância (EaD) sejam concepções que se diferem entre si, neste artigo utilizamos tais termos indistintamente como forma de, propositalmente, mostrar as confusões terminológicas.

<sup>ii</sup> “Language is always a *linguaging*, a verb, always in motion and in relationship to life and its context. As such, language is immeasurable, an ongoing process that defies measurement”.

<sup>iii</sup> “This rush to learn English raises important issues in terms of inherent ideologies and material consequences for the contexts and children. Such a rapid and seemingly non-reflective manner of ELT making its way into elementary schools seems fueled by a neoliberal ideology that equates English with economic success”.

---

<sup>iv</sup> “When curricula, locally produced materials and teaching strategies revolve around the child, the complex lives and realities of the children become part of the conversation. Children do not only become experts in the classroom, but they also become agents of change as they start talking about real problems in their communities and in their own lives”. (p. 242)

<sup>v</sup> “Living with the coronavirus crisis might help give educators the courage to act differently when they return to classrooms.”