

## CONTRIBUIÇÕES DA AUTOETNOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS<sup>1</sup>

*CONTRIBUTIONS OF AUTOETHNOGRAPHY TO LANGUAGE EDUCATION WITH CHILDREN*

**Marianna Cardoso Reis Merlo<sup>1</sup>, Renata Silva Souza<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil*

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7225-4793>

e-mail: [marianna.merlo@ufes.br](mailto:marianna.merlo@ufes.br)

<sup>2</sup> *Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2697-9849>

e-mail: [renatascoser@gmail.com](mailto:renatascoser@gmail.com)

*Recebido em 30 de dezembro de 2025*

*Aceito em 01 de abril de 2025*

**Resumo:** A pesquisa autoetnográfica tem se tornado uma abordagem relevante na educação linguística, especialmente no contexto de formação docente (Ono, 2017; Fadini, 2020; Mulik, 2021). Baseando-se na conexão entre o "eu" pesquisador e o ambiente cultural e social em que se insere, a autoetnografia permite que o educador faça uma análise profunda de suas próprias experiências, vivências e práxis pedagógicas, refletindo criticamente sobre os processos educacionais nos quais se engaja. Com isso em mente, esta proposta de trabalho se volta à compreensão das contribuições da autoetnografia para a educação linguística com crianças. Partindo de um paradigma qualitativo para a pesquisa científica, este estudo apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas que relacionam autoetnografia e educação linguística com crianças em nosso país. Nossos achados revelam que a pesquisa autoetnográfica tem um potencial transformador, pois permite à educadora ver-se como parte ativa e influente do processo educacional e entender como suas próprias percepções, valores e identidades afetam os modos como ensina e interage com as crianças.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Pesquisa autoetnográfica. Educação linguística com crianças. Formação docente.

**Abstract:** Autoethnographic research has become a relevant approach in language education, particularly in teacher education contexts (Ono, 2017; Fadini, 2020; Mulik, 2021). Grounded in the connection between the researcher's "self" and the cultural and social environment in which they are embedded, autoethnography enables educators to deeply analyze their own experiences, lived realities, and pedagogical praxis, critically reflecting on the educational processes in which they are engaged. With that in mind, this study aims to understand the contributions of autoethnography to language education with children. Adopting a qualitative paradigm for scientific research, this work presents a bibliographic review of studies that link autoethnography and language education with children in Brazil. Our findings reveal that autoethnographic research has transformative potential, as it allows educators to see themselves as active and influential participants in the educational process and to understand how their own perceptions, values, and identities impact the ways they teach and interact with children.

**Key-words:** Autoethnography. Autoethnographic research. Language education with children. Teacher education.

---

<sup>1</sup> O resumo expandido de uma versão preliminar deste trabalho foi apresentado no '1º Seminário do GEELLE', em novembro de 2024. Agradecemos à comissão organizadora do evento pela oportunidade.

## DE ONDE PARTEM NOSSAS IDEIAS

Nos últimos anos, temos presenciado uma intensa valorização do ensino de língua inglesa para crianças em nosso país, impulsionado tanto pelo esforço de pesquisadoras como nós, que se interessam pela educação linguística com crianças, quanto pelos discursos e práticas neoliberais que vinculam o aprendizado de uma língua adicional na infância a melhores oportunidades de trabalho e renda no futuro (Merlo, 2019). Tais discursos têm servido como mola propulsora da indústria de material didático e da expansão de escolas ditas bilíngues (principalmente em contextos urbanos), os quais, por sua vez, acentuam a demanda por ressignificações no campo da educação linguística com crianças.

As modificações às quais nos referimos partem justamente da necessidade de desvincular as práticas pedagógicas com crianças de discursos e práticas neoliberais. Enquanto pesquisadoras e educadoras de crianças em língua inglesa, entendemos que tais discursos e práticas acarretam problemas que precisam ser considerados, pois além de posicionar o inglês como tábua de salvação (Jordão, 2004) e o objetivo do aprendizado dessa língua como a exclusiva qualificação para o trabalho, eles também trazem consigo uma expectativa que nem sempre se concretiza: de que o aprendizado de inglês proporcionará ganhos futuros e oportunidades de viagens ao exterior (Mastrella-de-Andrade, 2018).

Em nossas práticas e pesquisas, buscamos nos afastar dessas visões por entender que elas desrespeitam as infâncias ao conceber a criança como um vir-a-ser e a infância como um tempo de preparação para o futuro. Para nós, a criança é um sujeito de direitos, que constrói conhecimentos e produz culturas em suas interações cotidianas (Brasil, 2010). Nessa perspectiva, encontramos sentido nas palavras de Kohan (2007), para quem a infância é experiência de novidade, condição que permeia toda a vida humana. Voltarelli (2020) acrescenta que as infâncias são muitas, dada a pluralidade das condições socioculturais vivenciadas pelas crianças em contextos específicos, de modo que não nos é possível universalizar as infâncias nem conceber a criança como um ser genérico.

Essa impossibilidade torna impraticável, portanto, a generalização das formas de educar a criança. Nesse entendimento, estudiosos de Linguística Aplicada, ciência à qual esta pesquisa se vincula, têm se afastado cada vez mais da busca pelo “método

mais eficaz” de ensinar línguas para crianças, ou pelas “melhores práticas” de formação docente para o trabalho pedagógico com crianças. O abandono da busca por essas supostas metodologias de sucesso demonstra as transformações vividas no campo da Linguística Aplicada recentemente (Moita Lopes, 2013) e também revela uma mudança de perspectivas no campo da educação linguística com crianças (Tonelli, 2023).

Em nossas pesquisas, temos observado que as investigações mais recentes sobre o assunto têm por base concepções plurais de linguagem (Menezes de Souza, 2019), que orientam uma noção de educação como a construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos que participam do processo educacional, incluindo as crianças (Malta, 2019). Observamos, também, que o foco desses estudos é dado em contextos específicos, promovendo reflexões sobre princípios e práticas realizadas com as crianças, sem a pretensão de generalizar os achados de pesquisa (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020).

Tais mudanças de perspectivas promovem também outras formas de fazer pesquisa e outras visões para a formação docente. Sim, porque, se não estamos mais buscando o tal “método infalível” para ensinar línguas para crianças, outras práxis de formação docente são necessárias. E quando falamos em práxis, é porque entendemos que teoria e prática são indissociáveis (Freire, 2005). Nesse sentido, as práxis das quais nos aproximamos compreendem a formação docente como um processo multidimensional, que envolve processos cognitivos, sociais, ambientais e tecnológicos, e que dura por toda a vida (Freire; Leffa, 2013; Merlo, 2022).

Assim é que chegamos à autoetnografia como práxis que pode em muito contribuir para a formação de profissionais da área de educação linguística com crianças. Enquanto práxis investigativas que integra teorizações advindas principalmente do pensamento pós-moderno com métodos de pesquisa que condizem com tais teorias (Ono, 2017), a autoetnografia parte das experiências pessoais de quem faz a pesquisa a fim de descrever culturas. Desse modo, a autoetnografia valoriza as relações que estabelecemos conosco e com o outro, oportuniza reflexões profundas acerca dessas relações, articulando o rigor científico com emoções e subjetividades ao focalizar processos de descoberta de diferentes modos de ser e de fazer (Adams, Jones e Ellis, 2015).

A partir dessa breve descrição de nosso entendimento acerca da autoetnografia,

neste artigo, nos voltamos às contribuições dessa perspectiva investigativa para a educação linguística com crianças. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos que relacionam esses campos. Consideramos a tese de Fabrício Ono (2017) como um marco da autoetnografia em estudos acerca da formação docente na área de Linguística Aplicada e partimos da data da publicação desse trabalho para realizar nossa busca. Mais precisamente, elencamos teses e dissertações, assim como artigos e capítulos de livros publicados no Brasil, cujo acesso fosse aberto. Utilizando descritores específicos<sup>3</sup>, buscamos trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no mapeamento realizado pelo Grupo Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (Felice)<sup>4</sup>, no Scielo e no Google Scholar, que são plataformas gratuitas de busca de textos acadêmicos.

Este artigo está, portanto, organizado em três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, contextualizamos este estudo, compartilhando nossas práxis em educação linguística com crianças de forma autoetnografada. Logo após, apresentamos os resultados da revisão bibliográfica realizada, focalizando as contribuições da autoetnografia para a educação linguística com crianças. Encerramos a discussão com as reflexões que fazemos a partir dos resultados encontrados, na esperança de que esta pesquisa contribua para o campo e para o desenvolvimento de outras práxis autoetnografadas.

## **SOBRE NÓS E NOSSAS PRÁXIS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS**

Como autoetnógrafas em formação, julgamos importante apresentar brevemente quem nós somos, com o objetivo de contextualizar esta pesquisa. Além de compartilhar um interesse por estudos acerca da educação linguística em língua inglesa com crianças, somos educadoras em formação no curso de Letras-Ingês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), local onde nos conhecemos. Atuamos em conjunto estabelecendo diversas relações: de professora-aluna, de

---

<sup>3</sup> Os descritores utilizados foram: autoetnografia AND “educação linguística com crianças”. As aspas nos permitiram encontrar o termo específico, e o operador booleano AND possibilitou localizar trabalhos que conectam ambos os termos.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/> Acesso em 26 dez. 2024. O Felice é um grupo de pesquisa sediado na Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela Profa. Dra. Juliana Tonelli.

orientadora-orientanda e, sobretudo, de sororidade e de amizade. Em dadas oportunidades, Marianna atuou como professora da Renata; em outros momentos, quem ensinou foi Renata, principalmente quando a discussão envolveu articular a educação linguística com crianças com análises sociais, uma vez que ela tem formação na área de Serviço Social e Política Social.

Refletindo autoetnograficamente sobre nossas práxis formativas para a educação linguística com crianças, compartilhamos, nas subseções a seguir, um pouco mais sobre nossos encontros com a autoetnografia e com as perspectivas de educação linguística que nos movimentam. Assim, cada uma de nós registra suas impressões de modo individualizado, o que justifica o uso do pronome em primeira pessoa e a escrita mais “fluida”, conforme nossas subjetividades.

## **Marianna**

Meu primeiro contato com a autoetnografia foi quando li a tese de uma amiga (Fadini, 2020). Confesso que essa leitura me causou certo estranhamento, pois nunca tinha lido um texto acadêmico assim, tão pessoal, tão “a cara” da autora. Estava começando a escrever minha tese, passando por mudanças em minha vida profissional, e foi um longo caminho até que eu pudesse me perceber enquanto parte das culturas de educar crianças e de formar educadoras de inglês com crianças. Só aí pude entender que, para promover uma análise profunda de certas questões relacionadas à minha formação, deveria resgatar minhas próprias experiências enquanto criança e educadora e articulá-las com teorias sociais, que, por sua vez, me ajudam a situar minha formação docente em um processo sócio-histórico e cultural (Merlo, 2022; 2024).

Foi assim que compreendi que olhar para mim me ajuda a compreender o meu entorno, por mais incômodo que esse exercício seja, como bem alerta Ono (2017). Em meu caso, a autoetnografia fez com que eu ligasse uma espécie de “radar epistemológico”, de modo que passei a conectar minhas leituras (dos textos e do mundo) com minhas vivências, sejam elas conversas informais com familiares e amigos ou interações com as crianças em sala de aula e fora dela (cf. Merlo; Malta, 2022).

A partir dessa percepção, ou, talvez como diria Paulo Freire (1997), “molhada”

de autoetnografia, planejei propor diversas práxis de cunho autoetnográfico quando tive a oportunidade de lecionar a disciplina optativa intitulada “O ensino de inglês na Educação Infantil” para o curso de Letras-Inglês. Aliás, foi nessa ocasião em que conheci a Renata.

A primeira atividade do semestre partiu de um convite que fiz aos estudantes para compartilharem suas experiências de infância relacionadas ao aprendizado de línguas adicionais. Tentei deixá-los bem à vontade para relatar o que quisessem sobre o assunto, para digitar ou escrever à mão, e para incluir imagens e fotografias. A pedido dos estudantes, compartilhei uma seção de minha tese (Merlo, 2022) e criei as seguintes perguntas para ajudá-los a começar:

- Como foi sua infância?
- Você aprendeu inglês na infância? Se sim, como eram as aulas/ a escola/ a professora? Se não, por que não? Você gostaria de ter aprendido? Por quê (não)?
- Como essas experiências ajudaram você a decidir ser professor/a e/ou a cursar esta disciplina?
- O que mais você gostaria de dizer?

A riqueza das narrativas me emocionou. Recebi uma diversidade de textos: alguns bem objetivos, de poucas páginas; outros muito extensos, detalhados. Alguns ilustrados, com fotos e lembranças da infância. A maioria das narrativas descreviam infâncias felizes, mas recebi também relatos pungentes, de infâncias negligenciadas, cuja leitura concluí em lágrimas.

Com relação às experiências de aprendizado de línguas, a maioria delas relatou práxis embasadas em concepções estruturais de linguagem, que fomentam práticas de ensino como transmissão de conhecimento (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020). Alguns relatos exaltavam a figura de uma professora específica, que inspirou os estudantes a escolherem a profissão docente.

Essas narrativas me fizeram refletir autoetnograficamente sobre minhas professoras da infância, e pude me lembrar com carinho de algumas que me inspiraram a seguir na profissão. Também me lembrei com tristeza de outras que me ensinaram, seja por gestos ou palavras, como não ser professora. Fiquei pensando, ainda, sobre as impressões que meus estudantes tiveram, têm e terão sobre mim. Estarei eu (des)motivando-os a se tornarem docentes, pesquisadores ou a continuar seus estudos? Não tenho como responder a essa pergunta, mas ela também acendeu meu “radar epistemológico”, contribuindo para que eu esteja sempre alerta acerca das

experiências que promovo para e com meus estudantes em nossas interações.

De volta à sala de aula, após ter lido as narrativas, pude conversar com os estudantes acerca de seus sentimentos em relação à escrita do texto, de suas infâncias e de suas experiências de aprendizagem e docência com crianças. Como eu já imaginava, alguns relataram certo desconforto com a escrita, então pude compartilhar com eles como demorei a ver a autoetnografia como um processo de cura (Mulik, 2021). Alguns não imaginavam que uma narrativa sobre experiências infantis poderia contar como um texto acadêmico. Ainda mais com fotos de criança! Alguns estudantes relataram ter sido libertador escrever sobre sua infância. Outros confessaram ter tido dificuldades em se lembrar da própria infância, e tiveram que pedir ajuda dos familiares, o que proporcionou a eles um momento especial em família. Outros, ainda, quiseram saber mais sobre a autoetnografia e, a partir dessa experiência, tive a oportunidade de orientar alguns Trabalhos de Conclusão de Curso de cunho autoetnográfico.

As narrativas que os estudantes produziram serviram como pontos de partida para nossas discussões ao longo de todo o semestre. A partir delas, pudemos revisitar conceitos plurais de língua enquanto prática social (Menezes de Souza, 2019) e repensar os objetivos finais do aprendizado de uma língua adicional por uma criança, que vão muito além do utilitarismo, contribuindo para sua formação cidadã (Batista, 2022). Esses debates nos aproximaram de uma perspectiva de educação linguística com crianças (Malta, 2019), que busca sensibilizá-las linguisticamente para a diferença (Menezes de Souza, 2019), de modo a

[...] expandir o que tradicionalmente foi associado ao ensino de inglês para crianças, com foco limitado ao ensino de vocabulário e de práticas de pronúncia, buscando promover possibilidades de construção de repertórios linguísticos, entendendo língua e linguagem como práticas sociais que fazem parte da realidade da criança (Kawachi-Furlan, 2023, p. 10).

Em meu ponto de vista, relacionar tais conceitos com nossas experiências infantis nos ajudou a dar sentidos diversos para os conhecimentos que construímos naquele semestre. Senti que partilhar nossas vivências nos permitiu criar conexões entre nossas próprias infâncias e as teorizações que debatemos. É nesse sentido que vejo o potencial da autoetnografia para as investigações acerca da educação linguística com crianças, e me anima conhecer como outras colegas pesquisadoras

têm relacionado essas duas práxis.

## Renata

A língua possibilita que nos tornemos agentes na produção de significados, visto que, quando lemos ou escrevemos um texto, revisamos nossa percepção de mundo, trazendo conosco nossas identidades para o processo de recepção e produção de um texto (Tonin, 2022). Nesse contexto se insere a autoetnografia.

Meu primeiro contato com a autoetnografia ocorreu com a leitura da tese da professora Marianna (Merlo, 2022) no curso de Letras-Inglês, mais precisamente, na disciplina "O ensino de inglês na Educação Infantil". Desse modo, a partir dessa leitura, compreendo a autoetnografia como uma proposta decolonial de escrita acadêmica, fundamentando-se na autorreflexão crítica como base dos estudos que abrangem grupos sociais nos quais o pesquisador e o docente vivenciam experiências coletivas.

Nesse contexto, compartilho alguns fatos marcantes do meu processo de aprendizagem da língua inglesa ao longo da minha infância até a adolescência. Minha história com a língua inglesa começou no ano de 1985, quando eu tinha 5 anos de idade. Desde criança, histórias infantis com reis e rainhas, seres míticos e lendas, bem como desenhos animados sempre me fascinaram. Minha tia paterna, que era professora formada em Letras Inglês-Português, contava histórias infantis em língua inglesa para mim enquanto eu passava férias na casa de meu pai em Minas Gerais.

Lembro-me que todos os desenhos animados que eu assistia na TV continham textos com vocabulário em inglês, visto que tais desenhos eram advindos de países falantes de língua inglesa do norte global. Todos esses elementos conduziram-me ainda na infância a ter interesse em aprender a língua inglesa. Nesse processo, minha mãe teve um papel fundamental pois, ao perceber meu interesse em aprender inglês, contratou uma professora particular de inglês para me ensinar em casa.

Foi assim que iniciei meus estudos de língua inglesa ainda na infância com aulas ministradas por professores particulares, com incentivo e apoio incondicional da minha mãe. Assim, eu era alfabetizada não apenas em português como minha língua materna, mas também era em inglês como língua adicional.

Nessa perspectiva, minha educação linguística em língua adicional, proporcionada inicialmente pelas aulas particulares de inglês, contribuiu na constituição do meu apreço pela escrita, pela literatura, especialmente a literatura inglesa, bem como pelas artes visuais como o desenho, aquarelas e pintura artística a óleo e acrílica (que posteriormente aprendi junto a meu primo que era artista plástico).

Nesse processo de aprendizagem de inglês, aprendi a memorizar determinadas palavras e mencioná-las em situações particulares, por exemplo, *Good morning!*, *Thank you!*, *Hi! My name is... and nice to meet you* e, conseqüentemente, as associações entre essas situações e as frases que eu mencionava se tornaram mais adensadas. No entanto, hoje eu percebo que as aulas de inglês que vivenciei na infância tinham por base uma concepção colonial de ensino de línguas e uma perspectiva de linguagem um tanto estruturalista e instrumentalizada. Tal perspectiva refletia a influência das práticas metodológicas do ensino, que pareciam motivadas por objetivos instrumentais para o processo de aprendizagem de idiomas. Conforme apontado por Rocha (2009, p. 51), esses objetivos contribuem para uma “visão monolítica de cultura e linguagem, que igualmente imperam em vertentes tradicionais, acrílicas e a-históricas, no campo da educação de línguas”.

Nesse sentido, convém ressaltar diversos estudos com os quais tive contato no curso de Letras-Inglês (Rocha, 2009; Malta, 2019; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020) e que têm questionado o viés instrumental que o ensino de inglês para crianças assumiu ao longo dos anos. Tal viés tem fundamentado diversas propostas pedagógicas que reiteram perspectivas de língua como sistema, privilegiando apenas o ensino de vocabulário. Assim sendo, com base nesses estudos, compreendo que seja essencial refletir sobre a oferta de língua inglesa (e demais línguas adicionais) na educação infantil em alinhamento com objetivos que ultrapassem o caráter mecanicista atribuído ao ensino de línguas.

Em meu caso, a introdução do inglês ainda na infância foi importante porque, no meu entendimento, a idade do aprendiz pode ser uma das características que determinam a maneira como um indivíduo aborda o aprendizado de uma língua adicional. Além disso, percebo que estudar línguas durante minha vida contribuiu para a formação da minha subjetividade e intelectualidade, indo ao encontro do

pensamento de Rocha (2007) que ressalta a importância do caráter formativo da língua estrangeira na educação infantil.

Aos 10 anos de idade, antes mesmo de iniciar meus estudos da língua inglesa na escola, lembro-me de utilizar um minidicionário bilíngue inglês-português e dedicar-me na tradução literal de diálogos das personagens das histórias infantis que eu lia, tais como “Branca de neve”, “Cinderela” e uma versão adaptada de “*A Christmas Carol*”, de Charles Dickens.

Quando ingressei na sexta série do ensino fundamental, na rede pública de ensino, as aulas de inglês eram obrigatórias. E devido às aulas particulares de inglês que eu havia tido previamente em casa, eu era a única aluna da turma que já possuía algum conhecimento nessa língua. Esse contexto era representativo do fato de que eu aprendi inglês em contexto de privilégio social, em contraste com outras crianças da minha idade que não haviam tido as mesmas oportunidades de acesso ao ensino de línguas adicionais que eu.

Essa conjuntura propicia uma breve reflexão: o acesso à educação em línguas adicionais, em particular à língua inglesa, não tem sido observado como direito igualitário de todas as pessoas, em especial na realidade social brasileira. Nessa linha, Santos e Mastrella-de-Andrade (2016, p. 542) salientam que o inglês enquanto língua que exerce papel central na sociedade globalizada tem sido considerado “um bem simbólico no Brasil” pois, historicamente, o acesso ao ensino de inglês no país “tem sido condicionado por questões de classe social, de modo que somente aqueles que têm melhores condições socioeconômicas” (Santos; Mastrella-de-Andrade, 2016, p. 552) geralmente têm a possibilidade de aprender línguas.

Assim, Santos e Mastrella-de-Andrade (2016, p. 542) com aporte teórico no pensamento de Bourdieu e Passeron (2009), argumentam que o sistema “educacional tem sido responsável pela manutenção das muitas desigualdades sociais, perpetuando e reproduzindo discursos e relações do status quo privilegiado que legitimam as diferenças sociais dentro das salas de aula”. Inserido nesse contexto de luta e desigualdades de classes, o ensino de inglês (enquanto capital simbólico alinhado ao capital econômico) constituiu-se, nas palavras de Santos e Mastrella-de-Andrade (2016, p. 541), “espaço de construção de identidades de classe social, contribuindo para a manutenção de exclusões e desigualdades”.

Desse modo, à luz do pensamento desses autores, a meu ver, esse acesso desigual à educação de línguas no Brasil acaba por revelar as manifestações da questão social ao desvelar as desigualdades sociais e o caráter elitista do ensino de idiomas na realidade social brasileira em relação àquelas crianças que não têm as mesmas possibilidades de acesso ao aprendizado da língua inglesa, tais como meus colegas da escola na qual estudei.

Era uma escola pública, situada em um bairro de um município periférico da região conhecida como Grande Vitória. Naquela época, nos anos 1990, havia poucos e caros cursos de línguas, e a maioria dos estudantes da escola da rede pública em que eu estudava era de famílias com baixo poder aquisitivo. Desse modo, eu figurava entre os poucos estudantes que se interessavam e viam algum sentido no estudo de línguas adicionais, em especial a língua inglesa.

De todo modo, o interesse em estudar inglês e outras línguas adicionais tem permanecido vivo ao longo de toda minha vida. A partir dos meus 15 anos, minha mãe me matriculou em um curso de inglês da escola particular de idiomas Follow Me School, pois ela considerou importante que eu obtivesse certificados, comprovando formalmente que eu realmente tinha estudado inglês. Após ter estudado em casa durante a infância, o ambiente formal do curso particular de idiomas tinha uma certa natureza motivacional para mim. Assim, da minha adolescência até início da idade adulta, estudei inglês em escolas privadas de línguas.

Estudar inglês durante toda a minha infância, inicialmente em casa com aulas particulares com incentivo da minha mãe e posteriormente em escolas da rede pública, assim como da rede privada de idiomas, foi uma experiência muito positiva para mim porque pude desenvolver melhor as habilidades linguísticas ao longo da vida. Portanto, não obstante esteja submetida a um contexto social de colonialidade e privilégios, o processo de aprendizagem formal de uma língua estrangeira ao longo da minha infância e adolescência foi para mim muito prazeroso e feliz.

Atualmente, como estudante no curso de Letras-Inglês, tenho aprendido outras possibilidades de ensino de inglês na educação infantil, que são acolhidas pela proposta da educação linguística com crianças, cujos estudos têm se destacado nos últimos anos (Merlo; Malta, 2022; Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021). Diante disso, torna-se relevante compreender o conceito de educação linguística na perspectiva da infância. Neste sentido, Ferraz (2024), argumenta que a educação linguística

fundamenta-se não apenas no processo de ensino-aprendizagem de um idioma, mas em educar no contexto de uma língua em sua essência, o que envolve a reflexão sobre o ato de ensinar, de aprender, assim como de produzir conhecimento. Esse redimensionamento envolve a valorização das subjetividades, das identidades, das histórias e das necessidades de educadores e educandos. Na mesma direção, Tonelli (2023, p. 62) argumenta que

[...] os deslocamentos da noção do ensino de inglês para crianças em direção à educação com elas têm se revelado significativos à medida que implicam (re)construir sentidos para tal 'ensino' e lançam luzes sobre outros entendimentos acerca de quais seriam os motivos reais para a inserção da língua desde a infância.

Desse modo, torna-se imprescindível explanar o foco em educação linguística “com” em vez de “para” as crianças. Malta (2019) sugere essa mudança visando o reconhecimento da participação e protagonismo das crianças no processo de aprendizagem da língua.

Assim sendo, a partir dos meus estudos no curso de Letras-Inglês, acredito na possibilidade de uma educação linguística com crianças guiada por objetivos emancipatórios e transformadores, que possibilite à criança um aprendizado crítico, pleno de sentidos e criatividade e não mecanicista. Considero igualmente que aprender uma língua adicional desde a infância pode contribuir para o desenvolvimento não somente da alfabetização na língua materna da criança, como também pode proporcionar experiências literárias e vivências felizes que permanecerão em sua memória, constituindo-a como sujeito.

Para mim, compartilhar aqui a minha autoetnografia implica em um processo profundo de autodescoberta e reflexão, por meio do qual posso explorar, compartilhar e expandir minhas próprias vivências, experiências e percepções de forma crítica, conectando-me com aspectos culturais, sociais e históricos. Ao fazer isso, estou não apenas narrando minha história pessoal, mas também construindo um entendimento mais amplo sobre como meu contexto e minhas interações com meus professores e professoras particulares e do ambiente escolar moldaram minha identidade e visão de mundo. A autoetnografia me possibilita dar voz à minha trajetória como estudante de língua inglesa ao longo de cada etapa da minha vida.

Voltando à escrita a quatro mãos, talvez seja possível perceber que nossas experiências demonstram que o contato com a autoetnografia por meio das leituras

sobre o tema nos possibilitou um maior aprofundamento no debate sobre a educação linguística com crianças. Assim, na próxima seção, nos voltamos às contribuições da autoetnografia enquanto práxis teórico-metodológica nos estudos sobre educação linguística com crianças.

## **AUTOETNOGRAFIAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS**

Assim como dissemos anteriormente, neste estudo, além de compartilhar nossas próprias experiências com a autoetnografia e as contribuições percebidas por nós, nos voltamos também à análise de outros trabalhos que fazem conexões autoetnográficas com a educação linguística com crianças, com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Assim, nesta seção apresentamos os estudos encontrados na revisão bibliográfica realizada conforme descrito na seção introdutória deste trabalho.

Começando pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>5</sup>, ao fazer a busca utilizando os descritores mencionados anteriormente, não encontramos nenhum trabalho. Surpreendentemente, ao buscar somente trabalhos que contivessem o termo exato “educação linguística com crianças”, o catálogo informa somente um trabalho, o que pode revelar que essa ferramenta de busca talvez careça de atualizações. Ao refazer a busca, desta vez utilizando o termo “autoetnografia”, encontramos 316 trabalhos. Desse total, 278 foram realizados a partir de 2017, sendo que 119 encontram-se no escopo da área do conhecimento que engloba Linguística, Letras e Artes. Apenas 23 trabalhos concentram-se na área de Linguística e Linguística Aplicada. Após uma leitura prévia dos títulos, resumos e introdução dos trabalhos encontrados, verificamos que apenas a tese de Borges (2020) relaciona a autoetnografia com a educação linguística com crianças.

Passamos, então, ao mapeamento realizado pelo Felice. No site do grupo, os trabalhos estão organizados por ordem de publicação. Partindo da data que escolhemos (2017), encontramos 17 trabalhos elencados na aba ‘Ensino’, 4 pesquisas sob a aba ‘Avaliação’, 12 estudos listados na aba ‘Formação de professores’, e nenhuma pesquisa acerca do tema ‘Bilinguismo’. Após a leitura prévia dos trabalhos,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 27 dez. 2024.

não identificamos nenhum estudo que conectasse os dois campos de interesse deste estudo. Vale ressaltar que o mapeamento apresenta trabalhos até 2021, o que pode demonstrar que o mesmo poderá ser atualizado em breve.

No Scielo<sup>6</sup>, a busca realizada a partir dos descritores escolhidos não encontrou nenhum resultado. Utilizando apenas o termo “educação linguística com crianças”, encontramos ao todo 32 trabalhos. Desses, 15 foram realizados a partir de 2017, e 7 se enquadram na área de Linguística, Letras e Artes. Após leitura prévia dos trabalhos encontrados, verificamos que nenhum havia sido feito pelo viés da autoetnografia. Ao refazer a busca a partir do descritor ‘autoetnografia’, encontramos 6 trabalhos, mas nenhum deles fazia referência à educação linguística com crianças.

Fizemos a mesma pesquisa no Google Scholar<sup>7</sup>, combinando os dois descritores mencionados anteriormente e encontramos 12 resultados, todos realizados a partir de 2017. Após uma leitura preliminar, verificamos que cinco trabalhos articulam autoetnografia e educação linguística de crianças: os estudos de Merlo e Malta (2022), Malta (2023), Merlo (2024), Malta et al. (2024) e Freitas dos Santos (2024).

O Quadro 1 lista os seis trabalhos encontrados, organizados em ordem cronológica, a partir da data de publicação.

**Quadro 1 – Trabalhos encontrados**

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO
2020	Sandra Helena Borges	Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental	Tese
2022	Marianna Merlo; Liliane Malta	Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam	Artigo de revista
2023	Liliane Malta	O que aprendi com a experiência de um	Capítulo de

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 27 dez. 2024.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com/> Acesso em 27 dez. 2024.

		curso desenvolvido para a pesquisa de mestrado? – autocrítica, reflexões e feedback	livro
2024	Douglas Freitas dos Santos	O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático	Dissertação
2024	Liliane Malta et al.	<i>Juvenal, the knee</i> : praxiologias em tradução literária e educação linguística com crianças	Artigo de revista
2024	Marianna Merlo	Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans) formação	Capítulo de livro

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Tendo apresentado os resultados de nossa busca, nos voltamos aos subsídios oferecidos pela autoetnografia para a educação linguística com crianças, conforme cada uma das pesquisas listadas no Quadro 1.

Em sua tese, Sandra Helena Borges (2020, p. 6) objetiva “evidenciar como e em que medida práticas de letramento, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores infantis como sujeitos críticos”. Para tal propósito, a autora relata práticas de letramento que foram elaboradas e aplicadas por ela em uma sala de aula cujos alunos cursavam o 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Uberlândia.

Ao optar pela autoetnografia em sua pesquisa, Borges (2020) observa como a narrativa pessoal contribui para ampliar a compreensão das práticas de letramento na formação de leitores infantis. Neste sentido, a autora considera que a autoetnografia a permitiu observar e refletir sobre as suas práticas de letramento a partir “de dentro”. Assim como ela, observamos também, que autoetnografar nossas experiências de docência com as crianças nos permitem vislumbrar a sala de aula enquanto “um lugar de negociação de sentidos, um lugar em que as diferenças são fontes de aprendizado

e não ameaças, um lugar de reconfiguração do texto pelo leitor empírico" (Borges, 2020, p. 163).

Em uma sala de aula com crianças, percebemos tais diferenças na lógica do adulto e nas formas de pensar dos pequenos. A partir desse entendimento, Marianna Merlo e Liliane Malta (2022) registram e analisam suas interações cotidianas com as crianças em uma pesquisa de cunho autoetnográfico. Dessa forma, as autoras conseguem observar como essas interações contribuem para sua (trans)formação docente, na medida em que possibilitam a construção de conhecimentos a partir da lógica infantil.

Conforme as autoras, esse processo de análise as conduziu a uma compreensão mais ampla sobre os papéis da criança no processo de repensar sua práxis docente. Desse modo, esse trabalho demonstra que uma das contribuições da autoetnografia para a educação linguística com crianças reside no fato de que a primeira promove a criação de um espaço de diálogo e troca de saberes entre a educadora e as crianças, permitindo que o aprendizado seja mais colaborativo e que a voz das crianças seja levada em consideração. Para nós, esse aspecto da autoetnografia fomenta um ambiente educacional no qual as crianças se sentem valorizadas e têm a liberdade de participar ativamente do processo de aprendizado, expressando-se e construindo significados a partir de suas próprias experiências. Em um contexto de educação linguística, isso se traduz na valorização das expressões culturais das crianças, das línguas que elas trazem de suas comunidades e das formas variadas de comunicação que fazem parte do seu dia a dia.

Na sequência, Liliane Malta (2023) realiza uma meta-análise da pesquisa que desenvolveu durante o mestrado (Malta, 2019), focalizando o feedback recebido pelas educadoras participantes do curso de formação que ela promoveu na ocasião. Em suas reflexões, a autora pondera que, em uma perspectiva tradicional de escrita acadêmica, geralmente espera-se que um texto acerca do ensino de inglês para crianças traga respostas prontas e relatos de sucesso. No entanto, a autoetnografia, conforme a autora demonstra, permite um mergulho profundo nas práxis pedagógicas, revelando, também, incertezas, frustrações e dificuldades enfrentadas, principalmente quando consideramos as lacunas existentes no contexto da educação linguística na educação infantil.

Sabemos que todos esses aspectos constituem a práxis docente em nosso país

e se apresentam na pesquisa autoetnográfica que focaliza a educação linguística com crianças. Desse modo, enquanto educadoras, nos sentimos contempladas pelas reflexões promovidas por trabalhos como o de Malta (2023), na medida em que tais questões também se colocam diante de nós.

Nesse mesmo diálogo, Douglas Freitas dos Santos (2024, p. 28) se coloca como sujeito e objeto de estudo em sua pesquisa, visando “refletir como as decolonialidades e as representatividades se fazem presentes [em seu] trabalho enquanto professor e elaborador de material didático nas séries iniciais do [ensino fundamental]”. Para ele, a autoetnografia foi fundamental para que ele pudesse lançar um “olhar de dentro” (p. 27) da escola pública e de si enquanto sujeito participante das culturas de educar crianças e de elaborar materiais didáticos.

Em seu trabalho, Freitas dos Santos (2024) também reflete sobre seus sentimentos de frustração, cansaço e de desconexão com a escola e as crianças. Enquanto educadoras de crianças, nos solidarizamos com o autor. Ler a pesquisa de Freitas dos Santos nos ajuda a entender que tais sentimentos não são apenas individuais, mas também coletivos, produzidos a partir de processos históricos, tais como a inexistência de políticas educacionais federais para a educação em línguas adicionais com crianças, para a oferta de materiais didáticos e para a formação docente nessa área. Nesse sentido, o autor percebe que a autoetnografia permitiu tratar “com rigor acadêmico muitas emoções e sentimentos que nós educadores vivemos”, ao mesmo tempo que possibilita “uma percepção interna e externa [...] mais aguçada, nos amparando à medida em que enfrentamos nossos monstros e entendemos de onde falamos” (Freitas dos Santos, 2024, p. 143).

Dando seguimento ao percurso analítico, Malta *et al.* (2024) não apresentam um texto autoetnográfico *per se*, mas foram localizados pelo buscador em nossa pesquisa provavelmente porque analisam um trabalho de cunho autoetnográfico. Em seu artigo, os autores conectam estudos em tradução, em literatura infantil e educação linguística com crianças, partindo de uma experiência de tradução do livro “O joelho Juvenal”, de Ziraldo, para a língua inglesa, cujo relato promove reflexões acerca da importância da literatura infantil na educação crítica e decolonial de crianças aprendizes de língua inglesa.

Nessa direção, os autores advogam que práticas de contação de histórias auxiliam na promoção de uma educação linguística crítica com crianças, uma vez que

o trabalho com o texto literário promove “valiosas experiências culturais à criança, a educadoras(es) e ao fazer pedagógico, que poderão ser ao mesmo tempo únicas e coletivas” (Malta *et al.*, 2024, p. 100). Para nós, essa reflexão contribui para afastar a abordagem de literatura infantil de uma perspectiva utilitarista, que reduz a experiência literária ao aprendizado de vocabulário e expressões. Por fim, os autores demonstram que as experiências autoetnografadas contribuíram para a elaboração de possibilidades e a construção de sentidos no trabalho pedagógico com crianças, colaborando, assim, para a formação docente.

O trabalho de Merlo (2024) também focaliza a formação de educadoras por meio de uma pesquisa autoetnográfica. Em sua pesquisa, a autora parte de suas experiências enquanto criança, aprendiz de inglês e educadora para refletir acerca de conceitos que constituem sua identidade como educadora de crianças. A autora conclui que

[...] o trabalho autoetnográfico se configura como importante perspectiva para a pesquisa na área de educação linguística com crianças e para o fazer docente, na medida em que permite às educadoras refletirem sobre suas próprias experiências de modo embasado, reconhecer as lentes pelas quais enxergam o mundo ao seu redor e ressignificar seu olhar para esse mundo, para si mesmas e para as crianças com as quais se relaciona (Merlo, 2024, p. 54).

Uma vez que a autoetnografia demanda que a educadora reveja suas crenças, valores e expectativas em relação às crianças, aos objetivos de ensino e à sua ação enquanto docente, compreendemos que a pesquisa autoetnográfica desencadeia um processo de reflexão que possibilita uma postura crítica e consciente do impacto de suas próprias atitudes e convicções no trabalho com as crianças. Embora por vezes doloroso, esse tipo de análise é fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão ampliada das culturas de educar crianças em línguas adicionais.

Encerramos, assim, a análise dos trabalhos que encontramos em nossa revisão bibliográfica. Ressaltamos, porém, que temos conhecimento de outras autoetnografias que abordam a educação linguística com crianças e que não foram localizadas pelos buscadores a partir dos termos que utilizamos (cf. Merlo, 2022; Blasio, 2022; Malta, 2024). Para nós, isso demonstra que as contribuições da autoetnografia para esse campo certamente ultrapassam os achados desta pesquisa, o que revela que sua relevância para a educação linguística com crianças é ainda maior.

## ENCERRANDO O DEBATE

Neste artigo, buscamos contribuir para o desenvolvimento da autoetnografia enquanto práxis investigativa que contribui para a promoção de rupturas e deslocamentos por meio da partilha e da análise (auto)crítica de trajetórias pessoais. Com isso em mente, realizamos uma pesquisa bibliográfica de trabalhos acerca da educação linguística com crianças a fim de elencar algumas contribuições da autoetnografia para esse campo. Encontramos diversos trabalhos que revelam contributos importantes da autoetnografia, quais sejam: a resignificação do espaço da sala de aula; a valorização das lógicas infantis e o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo do processo educacional; a percepção dos desafios enfrentados por docentes de línguas adicionais com crianças como questões sócio-históricas; a percepção da conexão entre áreas do conhecimento e da necessidade de acionar conhecimentos diversos para desenvolver um trabalho pedagogicamente informado com as crianças; a valorização de experiências literárias e educacionais a partir de uma perspectiva não utilitarista; e por fim, a promoção da compreensão das culturas de educar crianças em nosso país.

Esperamos ter contribuído para a compreensão do papel da autoetnografia no desenvolvimento de pedagogias mais respeitosas, que valorizam as vozes e as culturas infantis e contribuem para a sensibilização linguística das crianças (Menezes de Souza, 2019).

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T.E.; JONES, S.H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York, Oxford University Press, 2015.

BATISTA, P.C. Ensino de línguas para além do utilitarismo: reflexões sobre educação linguística na infância. In: TONELLI, J.R.A.; SECCATO, M.G. (orgs.) **Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 35-48.

BLASIO, T.M. **Tell me what it takes**: um estudo sobre ensinar inglês com crianças. 2022. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

BORGES, S.H. **Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos**: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental. 2020.

178f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema do ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 30 dez. 2024.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A.. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

FADINI, K.A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística**: (trans)formações de uma professora de inglês. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERRAZ, D. M. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, M.M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.

FREITAS DOS SANTOS, D. **O tio de inglês nos meandros da autoetnografia**: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático. 2024. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

KAWACHI-FURLAN, C.J. Prefácio. In: DENARDI, D.A.C. et al. (orgs.) **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 9-12.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, jul./dez, p. 21- 34, 2020.

KOHAN, W.O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MALTA, L.S. **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.

MALTA, L.S. O que aprendi com a experiência de um curso desenvolvido para a pesquisa de mestrado? – autocrítica, reflexões e feedback. In: TONELLI, J.R.A. et al. **Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças.** Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 201-228.

MALTA, L.S. “**É preciso transver o mundo**”: a sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural. 2024. 205 f. Tese (Doutorado 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 da. Juvenal, the knee: praxiologias em tradução literária e educação linguística com crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.63, vol.1, p. 92-105, jan./abr. 2024.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 149-162.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

MERLO, M.C.R. Quanto mais cedo melhor? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 78-88, dez/2019.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação.** 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MERLO, M. C. R. Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação. 2022. In: KAWACHI-FURLAN, C.J. et al. (orgs.) **Estudos linguísticos e direitos humanos: língua, sociedade e educação.** Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 37-60

MERLO, M. C. R; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, a criança: conversas em sala de aula que (trans)formam. **Papéis**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

MENEZES, D. de A. Educação linguística em língua inglesa com crianças e

translinguagem: reflexões a partir de materiais didáticos para crianças de 6 anos. **Revista Leia Escola**. v. 24, n.2, ago, 2024.

MOITA LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica**. Tese de Doutorado em Letras. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde31012022-211124/pt-br.php> . Acesso em: 30 dez. 2024.

ONO, F.T.P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**. v. 23. n. 2. p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. A interação na aula de inglês para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I: um enfoque discursivo. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 2, p. 1-52, 2009.

SANTOS, G. N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O Ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55, set./dez. 2016 p. 541-563.

TONIN, J. P. Ideias Decoloniais sobre minha Práxis: Autoetnografia de uma professora de Inglês. **Revista Porto das Letras**, v. 8, n. 3, p. 77-101, 2022.

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**, Campinas, v. 62, n.1, p. 58-73, mai. 2023.

TONELLI, J.R.A.; KAWACHI-FURLAN, C.J. 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, 2021.

VOLTARELLI, M.A. A sociologia da infância na América do Sul. In: CARVALHO, A.M.O.T. et al. (orgs). **História, concepção de infância, arte e mídia**. Belém: EDUEPA, 2020.

**Sobre as autoras****Marianna Cardoso Reis Merlo**

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde também cursou Licenciatura em Letras – Inglês. Atua há mais de 20 anos como docente. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística com Crianças (GEPELC) e o projeto de extensão Educação Linguística: compartilhando saberes e práticas. Seu trabalho engloba várias temáticas relacionadas à educação linguística com crianças e formação de educadores.

**Renata Silva Souza**

Doutora e Mestra em Política Social com Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é graduanda em Letras-Inglês na UFES. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística com Crianças (GEPELC), vinculado à UFES, do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE) vinculado à Universidade de São Paulo (USP), dos Grupos de Pesquisas sobre Literatura Clássica e de Best Sellers, da UFES. Participa do projeto de extensão Literatura Inglesa Brasil, do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desde 2010, é membro do Núcleo de Estudos do Trabalho (NET), vinculado ao Departamento de Serviço Social (UFES)