

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MARIANNA CARDOSO REIS MERLO**

**AUTOETNOGRAFIA, INFÂNCIAS E DECOLONIALIDADES EM  
(TRANS)FORMAÇÃO**

**Vitória  
2022**

MARIANNA CARDOSO REIS MERLO

AUTOETNOGRAFIA, INFÂNCIAS E DECOLONIALIDADES EM  
(TRANS)FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti

Co-orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M564a Merlo, Marianna Cardoso Reis, 1986-  
Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em  
(trans)formação / Marianna Cardoso Reis Merlo. - 2022.  
396 f. : il.

Orientadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti.

Coorientador: Daniel de Mello Ferraz.

Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Professores - Formação. 2. Infância. 3. Língua inglesa -  
Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. I. Casotti, Janayna  
Bertollo Cozer. II. Ferraz, Daniel de Mello. III. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e  
Naturais. IV. Título.

CDU: 80

---

Marianna Cardoso Reis Merlo

## **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

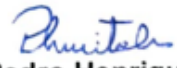
Aprovada em 11 de julho de 2022.

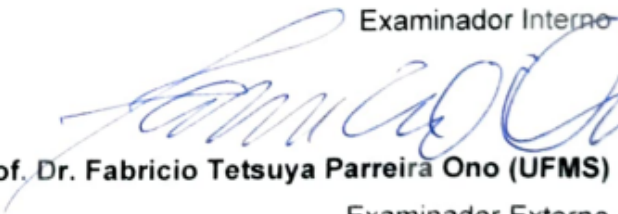
Comissão Examinadora:


  
**Profª Drª Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)**  
Orientadora e Presidente da Comissão

  
**Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (Usp)**  
Coorientador

  
**Profª Drª Claudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)**  
Examinadora Interna

  
**Prof. Dr. Pedro Henrique Witsch (UFES)**  
Examinador Interno

  
**Prof. Dr. Fabricio Tetsuya Parreira Ono (UFMS)**  
Examinador Externo

  
**Profª Drª Ana Paula Martinez Duboc (USP)**  
Examinadora Externa

*Este trabalho é dedicado às crianças. Em  
especial, a Eduarda, Rafaella e Luis  
Henrique.*

## AGRADECIMENTOS

Ao entregar esta tese, produto de quatro anos de trabalho, o sentimento é de alegria, alívio e, principalmente, gratidão. As convenções acadêmicas me obrigam a identificar-me como única autora na capa deste trabalho, mas a verdade é que esta tese é fruto também de um esforço coletivo, de pessoas sem as quais a realização desta pesquisa não teria sido possível. É a essas pessoas a quem agradeço aqui e sempre. Escrevo esta seção com lágrimas nos olhos, com a esperança de não me esquecer de ninguém e com a certeza de que não estar no papel não significa não estar no coração.

Agradeço primeiramente ao meu Deus, que dá sentido à minha vida e a tudo o que eu faço, incluindo este trabalho.

Ao Aroldo, pela paz que traz ao meu coração, sempre. Uma tese inteira de agradecimentos não seria suficiente para que eu pudesse toda a minha gratidão e amor a você.

A papai e mamãe, pelo amor sempre incondicional.

A meu irmão Pedro e minha irmã Jacy, pela companhia de sempre.

Ao vovô Jorge, pelo exemplo e inspiração, sempre.

À família que escolhi, principalmente à d. Iraci, minha sogrinha, e à minha cunhada Eli, pelo apoio e pela compreensão diante de minhas ausências.

Aos meus queridos orientadores, Profa. Dra. Janayna B. C. Casotti e Prof. Dr. Daniel M. Ferraz, sempre tão gentis, compreensivos e, acima de tudo, pacientes. Vocês foram exatamente os orientadores de que eu precisava, ainda mais no meio de uma pandemia. Obrigada pela liberdade que me proporcionaram para que eu encontrasse meus próprios caminhos e pelo apoio constante nas horas em que me senti perdida. Obrigada por aceitarem caminhar comigo e por tornar a caminhada mais leve. Jana e Dan, vocês nem imaginam o bem que me fazem, sempre. Levarei sempre comigo o exemplo que vocês me deixaram.

Aos professores Dr. Fabrício T. Ono e Dra. Claudia J. Kawachi-Furlan, por aceitarem o convite para o exame de qualificação e de defesa. Também agradeço aos professores Dra. Ana Paula Duboc e Dr. Pedro Henrique Witchs pelas contribuições preciosas no exame de defesa. Muito obrigada pela leitura cuidadosa e pela generosidade nas palavras. Vocês serão, para sempre, um exemplo de gentileza e de conhecimento para mim.

À Profa. Dra. Junia C. S. Mattos, minha primeira orientadora lá na época da graduação, cujo trabalho acompanho desde então, sempre com muita admiração e carinho.

Ao Prof. Mário Cláudio Simões, por um dia ter dito: “Ainda vou te ver no mestrado”! A conclusão deste estudo foi, em grande parte, resultado dessa frase inspiradora e de seu exemplo como meu professor na graduação.

A Isabela e Evaldo, Manu e Jojô, pelo apoio de sempre e por terem escolhido a mim e ao Aroldo para fazerem parte de sua família. Obrigada por me ajudarem a acalmar o coração nas horas de desespero. Vocês fazem de mim uma pessoa melhor.

A Irene, amiga que mora para sempre em meu coração. Obrigada pelas orações e palavras motivadoras. Obrigada por me lembrar sempre daquilo que é mais importante.

A Camilá, presente que Deus me deu na UFES, amiga preciosa com quem posso contar, sempre. Obrigada pelas longas conversas e pelas “desorientações”. Espero que possamos continuar caminhando juntas, sempre.

A Rach, Gabi, Isabel, Karina, Thalita, Jhon, Lili e Amandinha, pela amizade preciosa e pela parceria de sempre. À Thaís, minha amiga acadêmica virtual, pelo apoio amigo durante essa caminhada autoetnográfica.

A meus amigos e amigas, que esperaram pacientemente para que eu terminasse o doutorado e pudesse voltar a ter vida social. Em especial, a Karol, Rodrigo e Dantinho; Antônio, Cris e Guilherme; Victor, Dineen e Sergio, Pri e David, Alaor e Valny, que não desistiram de mim apesar de minhas constantes ausências.

Às *teachers* com quem tenho a felicidade de trabalhar e aprender, sempre: Ana Julia, Clarice, Hector, Jeanne, Samy, Sanny, Tay e Yara. Obrigada pela compreensão e paciência comigo, principalmente durante minhas ausências na reta final.

Às pessoas que participam comigo deste estudo, cujos nomes não posso revelar por questões éticas. Obrigada pela companhia de sempre. Aprendo muito com vocês.

Aos meus alunos e seus familiares, que me ajudam a ser uma pessoa e profissional melhor, sempre. Obrigada pelas mensagens de carinho e encorajamento, pelos áudios no *WhatsApp* que guardo e ouço sempre que preciso de uma dose de fofura. Obrigada pela confiança em mim e em meu trabalho.

Quando quero agradecer a vocês, preciso recorrer ao espírito da palavra *obrigada*. E para isso, faço minhas as palavras do Prof. Dr. Antônio Nóvoa, em seu discurso no III Encontro PIBID, na Unespar, em 2014, que compartilho abaixo. Nesse discurso, Nóvoa discorre sobre sua leitura do tratado da gratidão de São Tomaz de Aquino:

*Todos aqui saberão que o tratado da gratidão de São Tomaz de Aquino tem três níveis de gratidão: um nível mais superficial, um nível intermédio e um nível mais profundo. O nível mais superficial é o nível do reconhecimento, nível do reconhecimento intelectual, o nível cognitivo do reconhecimento. O segundo nível é o do agradecimento, do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. E o terceiro nível mais profundo do agradecimento é o nível do vínculo, é o nível do sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas.*

*E, de repente, descobri uma coisa na qual eu nunca tinha pensado: que em inglês ou em alemão se agradece no nível mais superficial da gratidão. Quando se diz thank you, ou quando se diz zu danken, estamos a agradecer no plano intelectual. Que na maior parte das outras línguas europeias, quando se agradece, agradece-se no nível intermediário da gratidão. Quando se diz merci em francês, quer dizer dar uma mercê, dar uma graça. Eu dou-lhe uma mercê, estou-lhe grato, dou-lhe uma mercê por aquilo que me trouxe, por aquilo que me deu. Ou gracias em espanhol, ou grazie em italiano. Dou-lhe uma graça por aquilo que me deu, e é nesse sentido que eu lhe agradeço. É nesse sentido que eu lhe estou grato.*

*E que só em português, que eu conheça, que eu saiba, é que se agradece com o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Nós dizemos 'obrigado'. E obrigado quer dizer isso mesmo. Fico-vos obrigado. Fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós. Fico-vos comprometido a um diálogo, agradecendo-vos o vosso convite, agradecendo-vos a vossa atenção. Fico obrigado, vinculado a continuar este diálogo e a poder contribuir, na medida das minhas possibilidades para os vossos projetos, para os vossos trabalhos, para vossas reflexões, para o nosso diálogo.*

*É esse diálogo que quero, e é nesse preciso sentido que eu vos digo: MUITO OBRIGADA. Sempre!*

*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.*

Provérbio africano

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal descrever e analisar a trajetória formativa da pesquisadora como educadora de inglês para crianças à luz dos estudos decoloniais e das filosofias da infância. Inscrita no âmbito da Linguística Aplicada, esta pesquisa utiliza a autoetnografia como viés teórico-metodológico, objetivando evidenciar as subjetividades e emoções que emergem no processo investigativo e valorizar as experiências pessoais ocorridas ao longo da formação docente da pesquisadora. Assim, os dados desta pesquisa envolvem documentos e narrativas pessoais, imagens, fotografias, conversas com alunos, alunas e indivíduos participantes do processo formativo da pesquisadora (familiares, colegas de escola e de trabalho e comunidade escolar), além de gravações audiovisuais de aulas ministradas pela pesquisadora. Este estudo possibilita uma discussão que permite a construção de conhecimentos na área de formação de educadoras de línguas estrangeiras para crianças, que carece de investigações que articulem reflexões acerca da infância no âmbito dos estudos da linguagem. Esta pesquisa oferece contribuições para pensar que o percurso formativo, além de ser caracterizado por um tempo específico (formação inicial e continuada), também é perpassado por dimensões subjetivas, emocionais, sociais, ambientais e tecnológicas e se encerra com a defesa de uma visão decolonial para as infâncias presentes na sala de aula de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: autoetnografia; decolonialidades; formação docente; infância; educação de línguas estrangeiras para crianças.

## **ABSTRACT**

The main goal of this research is to describe and analyze the researcher education as a young learner English teacher in the light of decolonial and childhood studies. Located within the field of Applied Linguistics, this study adopts autoethnography as the theoretical-methodological perspective, which aims at emphasizing subjectivities and emotions that emerge in the investigation process as well as highlighting the personal experiences that have occurred throughout the researcher's education process. The data include personal documents and narratives, images, conversations with students and people who have participated in the researcher's educational process (family, co-workers, classmates, students and school community), as well as audiovisual recording of classes taught by the researcher. This study contributes to broaden knowledge in the teacher education field, particularly when it comes to teaching foreign language to children. This area lacks investigations that articulate childhood philosophy within language studies. It is assumed, in this research, that the teacher education process involves not only the specific time dedicated to initial and continued education, but also entails subjective, emotional, social, environmental and technological dimensions. The study ends up as a defense of a decolonial view to the different possibilities of childhood that are present in the foreign language classroom.

**Keywords:** autoethnography; decolonialities; teacher education; childhood; foreign language education to children.

## RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es describir y analizar la trayectoria formativa de la investigadora como educadora de inglés para niños a la luz de los estudios decoloniales y las filosofías de la infancia. Inscrita en el ámbito de la Lingüística Aplicada, esta investigación utiliza la autoetnografía como sesgo teórico-metodológico, con el objetivo de resaltar las subjetividades y emociones que emergen en el proceso investigativo y valorizar las experiencias personales ocurridas durante la formación docente de la investigadora. Así, los datos de esta investigación involucran documentos y relatos personales, imágenes, fotografías, conversaciones con alumnos, alumnas y personas que participan en el proceso de formación de la investigadora (familiares, compañeros de estudio y trabajo y comunidad escolar), además de grabaciones audiovisuales de las clases impartidas por la investigadora. Este estudio contribuye a la construcción de conocimiento en el área de formación de educadoras de lenguas extranjeras para niños, que carece de investigaciones que articulen reflexiones sobre la infancia en el ámbito de los estudios de lenguaje. Esta investigación parte de la premisa de que el camino formativo, además de estar caracterizado por un tiempo específico (educación inicial y continua), también está permeado por dimensiones subjetivas, emocionales, sociales, ambientales y tecnológicas y culmina con la defensa de una visión decolonial para las infancias presentes en el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: autoetnografía; decolonialidades; formación de profesores; infancia; educación de lenguas extranjeras para niños.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- A árvore, o rizoma.....	18
Imagem 2 - Diferentes lentes, diferentes visões.....	32
Imagem 3- Caminhando juntas .....	34
Imagem 4 - Mamãe e seus alunos (ca. 1970) .....	49
Imagem 5 – Certificado de promoção .....	50
Imagem 6 - Vovô .....	51
Imagem 7 – Super teacher .....	59
Imagem 8 - Uma infância ao sol.....	75
Imagem 9- Eu criança .....	79
Imagem 10 - Primeiro dia de aula .....	79
Imagem 11 - Meninos vestem rosa .....	101
Imagem 12- Some children don't.....	106
Imagem 13 - Prova do 6º ano.....	144
Imagem 14 - Desculpe, mas não estamos aceitando refugiados.....	146
Imagem 15 - House chores .....	156
Imagem 16 - Mixed feelings .....	161
Imagem 17 - Suspensão das aulas .....	169
Imagem 18 - Depressão infantil.....	174
Imagem 19 - Retrato digital .....	177
Imagem 20 - Desigualdades.....	178
Imagem 21 – Incompletudes .....	192

## SUMÁRIO

Pontos de partida .....	15
Leituras em devir.....	18
Indagações e curiosidades .....	21
“Você vai precisar de óculos” .....	30
Autoetnografando.....	34
Etnografia.....	41
Ética .....	44
Histórias de família.....	48
Professora sim, tia não (e instrutora também não) .....	55
Linhas abissais na educação de línguas estrangeiras .....	67
Infâncias e (trans)formações.....	75
Eu criança .....	78
Aprender línguas estrangeiras na infância.....	84
O dia em que o aluno vomitou no meu pé .....	96
Meninos vestem rosa, meninas vestem azul .....	101
Lápis “cor de pele” .....	104
“Professora, eu sou trans” .....	112
Formação-rizoma .....	120
Fazendo as pazes com Saussure.....	128
Feirinha das nações.....	136
Meus encontros com a crítica .....	142
Livro didático: amor e ódio .....	161
Pandemia e ensino remoto .....	169
“É preciso uma aldeia inteira...” .....	184
Outros pontos de partida .....	192

Referências .....	197
APÊNDICES.....	216
Apêndice A.....	217
Apêndice B.....	219
Apêndice C .....	223
ANEXOS .....	226
Anexo 1.....	227
Anexo 2.....	252
Anexo 3.....	271
Anexo 4.....	281
Anexo 5.....	297
Anexo 6.....	306
Anexo 7.....	313
Anexo 8.....	325
Anexo 9.....	334
Anexo 10.....	338
Anexo 11 .....	347
Anexo 12.....	353
Anexo 13.....	358
Anexo 14.....	366
Anexo 15.....	369
Anexo 16.....	377

## Pontos de partida

*[...] o ser humano é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda tentativa de conhecimento. Não é a ciência, a ciência matemática, a ciência da natureza ou as ciências humanas que fundam o ser humano; é o ser humano que sempre se procura a si mesmo nos diversos empreendimentos do saber.*

(GUSDORF *apud* PESSOA, 2018, p. 194)

Encontro apoio em Gusdorf para entender que, em qualquer tentativa de conhecimento, o que buscamos é compreender o ser humano: como nos constituímos física, emocional, espiritual, social e culturalmente. Vejo o ser humano como o ponto central de todas as iniciativas de pesquisa. É no ser humano onde todas as áreas do conhecimento convergem. Em tudo o que fazemos como cientistas, como estudiosas e pesquisadoras, buscamos encontrar a nós mesmos. E é nesse exercício de busca que esta tese se materializa.

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, 1997, p. 48).

Assim, este trabalho é uma autoetnografia e apresenta narrativas acerca dos caminhos que tenho seguido em minha jornada como educadora<sup>1</sup> de inglês para crianças e reflexões sobre minhas agências e os esforços decoloniais (ALMEIDA, SABOTA, 2021) que tenho realizado ao longo desse percurso. Essas reflexões perpassam “dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (PENNYCOOK, 1998, p. 22): linguagem e educação, e, por isso, este trabalho se insere no âmbito da ciência que chamamos de Linguística Aplicada.

Eu poderia dizer que minha formação como educadora se iniciou há cerca de dezoito anos, quando entrei no curso de graduação em Letras-Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mas a verdade é que esse processo pode ter começado muito antes disso, em minhas brincadeiras infantis com meus irmãos e amigos, passando pelas tardes de estudo com meus colegas na adolescência até a

---

<sup>1</sup> Prefiro usar o termo ‘educadora’ à ‘professora’, pois entendo que ele verbaliza melhor minhas ideias acerca do compromisso educacional que o ensino de línguas estrangeiras possui (BRASIL, 2006) (cf. MERLO, 2018). No entanto, quando cito outros autores, mantenho os termos utilizados por eles.

graduação e pós-graduação, sem me esquecer das conversas com meus colegas de trabalho, com alunos e familiares de alunos, além de meu contato com as tecnologias (FREIRE; LEFFA, 2013) e de minhas vivências como gestora e educadora em uma escola de inglês para crianças, que abri há pouco tempo com uma amiga.

Com efeito, este é um estudo sobre a formação de educadoras<sup>2</sup> de inglês para crianças por meio do estudo da formação de uma educadora, que sou eu. E antes que você se pergunte “mas quem é essa professora e o que ela tem de tão especial para merecer uma tese só para ela”?, explico. Bem, no momento em que escrevo este parágrafo, conto com quase vinte anos de experiência em vários contextos educacionais, da educação infantil ao ensino superior, tenho pesquisado a formação docente por anos a fio, fui aprovada em três concursos federais, estou concluindo um doutorado, dentre outras realizações que talvez possam caracterizar esse “algo” tão especial. Por tudo isso, acredito que eu tenha condições de contribuir de alguma forma para a expansão dos estudos relacionados à educação linguística de crianças em nosso país. No entanto, não optei pela autoetnografia por pensar que eu tenha algo que me faça sobressair às minhas colegas educadoras. Como bem lembra Eriksson (2010, p. 94), nos estudos que focalizam o eu (*self*) do pesquisador, esse eu não é escolhido porque “é mais importante que o ‘eu’ dos outros” (aspas no original). Assim, pego emprestadas as palavras do autor para esclarecer que

[...] em autoetnografia, quando estudo a mim mesma e minhas próprias ações, faço isso porque sou como todos vocês. Não sou interessante como eu mesma, Marianna Merlo; sou interessante porque sou uma de vocês. Isso, é claro, pressupõe que sou ‘*normal*’<sup>3</sup> o bastante para ser estudada. Isso também requer de mim que eu esteja conscientemente e metodicamente ciente e crítica das diferentes funções que habito; as observe, interogue e reflita sobre elas (adaptado de ERIKSSON, 2010, p. 94 - ênfase acrescentada)<sup>4 5</sup>.

<sup>2</sup> Escolhi usar o gênero feminino para me referir às educadoras e educadores de um modo geral não somente por entender que nós, mulheres, somos a maioria na profissão, mas também em um esforço decolonial em visibilizar a agência das mulheres nesse campo. Faço o mesmo com outros termos relacionados (eg. pesquisadoras, profissionais).

<sup>3</sup> Apesar de manter o termo usado pelo autor, utilizo-o com aspas e itálico para demarcar que o que é geralmente considerado como “normal” foi normalizado pela sociedade em algum momento da história. Sempre desconfio dessa palavra porque o que pode ser “normal” para mim pode não ser para você (cf. MENDES; PICCIN; MERLO, 2019).

<sup>4</sup> Citação adaptada do texto original: “[...] *in auto-ethnography, when I study myself and my own actions, I do this because I am one of all of you. I am not interesting as myself, Thommy Eriksson, I am interesting because I am one of you. This of course makes the assumption that I am normal enough to be interesting to study. It also requests of me to consciously and methodically be aware of, to observe, to interrogate and reflect upon, and be critical towards the different roles that I inhabit*” (ERIKSSON, 2010, p. 94).

<sup>5</sup> Todas as traduções presentes neste texto são de minha responsabilidade.

Assim, escolhi a autoetnografia não por crer que eu tenha algo de especial, mas sim porque creio que “o estudo do meu próprio ‘eu’ pode ajudar a esclarecer questões importantes” (ERIKSSON, 2010, p. 94 – aspas no original), tais como a formação de educadoras de inglês para crianças em nosso país.

A partir do entendimento de que “as pessoas são as suas histórias” (MONTE MÓR; IFA; ONO, 2021), a autoetnografia me possibilita usar “[...] experiências pessoais [...] para descrever e interpretar [...] textos culturais, experiências, crenças, e práticas [...]” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 1). Fazer autoetnografia implica usar recursos da narrativa autobiográfica, mas vai além ao articular minhas narrativas com teorias sociais (HOLT, 2003), resultando em uma “narrativa embasada” (FERRAZ, 2021<sup>6</sup>) acerca de minhas experiências de formação, no caso desta pesquisa.

Essas experiências são atravessadas por incoerências, frustrações, alegrias, tristezas, ausências e agências vivenciadas nos contextos onde habito, navego e negocio minha existência como educadora. Meus sentimentos e ações se articulam com meu desejo e a dificuldade de decolonizar meu pensamento, isto é, de vislumbrar outras possibilidades de ser e de estar no mundo que não sejam aquelas colocadas pelo paradigma moderno, orientado pela visão do homem branco europeu (MIGNOLO; WALSH, 2018; GROSFUGUEL, 2007; 2013, QUIJANO, 2005).

Embora eu não apresente minhas narrativas em ordem cronológica, talvez você perceba, ao reconstruir minhas histórias, que meu “nível de certeza” é inversamente proporcional à “distância” percorrida em minhas jornadas de formação. O reconhecimento das incompletudes de minhas práticas e a ciência de minha “condição inacabada como ser humano em constante transformação” (PARDO, 2019a, p. 215), bem como o entendimento das filosofias de linguagem e educação que embasam minhas ações em diversos momentos e a assunção da particularidade de meus marcos conceituais (GROSFUGUEL, 2013) têm me acompanhado de forma mais intensa após a entrada no mestrado, em 2016. Posso dizer que, antes disso, eu tinha muito mais certezas do que tenho hoje. Ou seja, apesar de estudar por anos a fio as teorias que discuto nesta tese, não me sinto uma *expert* nesses assuntos. Sei que ainda tenho muito o que aprender. Assim, ao ler esta tese, gostaria que você pensasse em mim como uma pesquisadora “engajada, ainda aprendendo a desaprender com o objetivo de reaprender” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 245); uma

---

<sup>6</sup> Comunicação pessoal de Daniel Ferraz em 22/12/2021.

autoetnógrafa em formação, que desafia suas próprias histórias, privilégios e limitações.

### Leituras em devir

Imagem 1- A árvore, o rizoma



Fonte: Arquivo pessoal

Em casa, tenho uma pasta onde guardo cartões de aniversário, bilhetinhos e cartas que tenho recebido de amigos e familiares desde a época em que saí de casa para estudar em um colégio interno. Dentre esses pequenos tesouros, guardo também alguns desenhos com os quais meus alunos me presenteiam. Nesta tese, compartilho com você alguns desses desenhos<sup>7</sup>, com o intuito de motivar a criação de novos significados que ultrapassam o texto escrito.

Geralmente, as crianças me desenham sozinha ou junto com elas, na escola onde convivemos ou em meio à natureza. O desenho acima, especificamente, foi me dado por uma aluna e me chamou a atenção por retratar somente elementos da natureza. Meu olhar autoetnográfico sobre esse desenho me fez pensar em diferentes

---

<sup>7</sup> Com a devida autorização das crianças e de seus responsáveis.

visões de formação docente, de conhecimento e de pesquisa. A partir de Deleuze e Guattari (1996), compreendo que uma dessas visões pode ser representada pela árvore e a outra, pela grama.

A árvore possui uma estrutura linear, organizada: raízes, caule, galhos, folhas, flores e frutos. Alguns teóricos inclusive observam padrões numéricos no crescimento dessas estruturas, em uma tentativa de explicar o mundo físico por meio de cálculos matemáticos. O fato é que a árvore obedece a uma hierarquia de crescimento. Os frutos nunca vêm antes das raízes, nem o caule pode surgir depois das flores. O crescimento de toda a estrutura arbórea é sempre na mesma direção: para cima.

Por outro lado, a grama cresce e se propaga de forma aparentemente caótica, em várias direções. Suas raízes são entrelaçadas de tal forma que é quase impossível achar onde começam e onde terminam. Esse tipo de raiz é chamado de rizoma. É como se fosse um caule que faz brotar novos ramos. Cada rizoma é uma estrutura independente, que pode fazer brotar novos rizomas, ao mesmo tempo em que se conecta a outras plantas ao seu redor.

Deleuze e Guattari (1996) pegam emprestado esses conceitos da botânica e me ajudam a pensar em outras possibilidades para a linearidade, a partir da percepção de que “a árvore não representa a nossa complexidade” (FERRARI, 2017, p. 11). Os autores associam o crescimento linear da árvore à lógica da produção de conhecimento que herdamos da Modernidade e argumentam que “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

Refletindo sobre a construção de conhecimentos sob essa lógica arborescente, encontro sentido na crítica de Ferrari (2017, p. 16-17), quando a autora identifica, na lógica da árvore, a crença de que

[...] os conhecimentos se dão de forma hierárquica, unidirecional e fragmentada. Hierárquica quando os diversos saberes, os galhos, são provenientes de um saber mais estruturado, o tronco, que promove outros conhecimentos em etapas de crescimento, do amplo ao mais específico. Unidirecional quanto todos os saberes originam-se de uma fonte segura, o tronco, o conhecimento científico. Fragmentada quando os galhos vão se ramificando, mas ainda permanecem no seu galho maior; as diversas áreas do saber não interagem; cada galho vai se tornando maior, mais especializado, mais específico em seu próprio meio [...].

Por muito tempo fui levada a crer que essa era a única forma de construir conhecimentos. No entanto, ao ler Deleuze e Guattari (1996), encontrei no rizoma possibilidades para a rigidez da metáfora arborescente. “O rizoma implica rede, onde

suas linhas de fuga não representam nem início, nem fim; não há herarquias verticais rígidas, não há linearidade e sim caos, desordem, conflito, pluralidade, multiplicidade” (FERRARI, 2017, p. 52). Sendo assim, tem feito mais sentido para mim compreender a construção de conhecimentos como processo rizomático, assim como é a própria natureza do ser humano, fortemente marcada pela complexidade.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 36 – aspas no original).

Da mesma forma que o rizoma que não tem início nem fim definidos, vejo a minha formação docente como um processo desvinculado de um evento específico no tempo em que eu possa dizer: “aqui começou” ou “aqui terminou a minha formação”. Para mim, a formação docente é um espaço de aprendizagens e “desaprendizagens” imprevisíveis, de idas e vindas. Um processo pontuado de epifanias, de momentos que me interrompem (BIESTA, 2020), que me fazem mudar de direção. Um espaço que proporciona “vivências rizomáticas, experiências de resposta a elementos contextuais emergentes na prática pedagógica” (JORDÃO, 2018, p. 79), a mim e todos os envolvidos nesse processo.

O rizoma [...] assume a complexidade e aceita os devires inerentes ao processo de construção de conhecimento. Permite desvios, erros, conexões. Pressupõe heterogeneidade, diversidade. Lida com e não descarta o que emerge durante o processo de construção de conhecimento. Rizoma é mapa e não decalque. Cada caminho é único (FERRARI, 2017, p. 129).

Bem, se o caminho que tenho percorrido em minha formação como educadora não obedece a um processo arbóreo, linear, que marca uma “evolução” de um estado menos informado para um estado mais informado (GALLO, 2003; MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2018), entendo que seria muito difícil para mim registrá-lo como se assim ele fosse. Com Nishimura (2018), penso nesta tese como uma fotografia que, embora seja um registro dentre muitos outros possíveis de minha formação docente, não permite captar meus deslocamentos rizomáticos corporais e mentais, (re)construídos diariamente. Desse modo, valho-me do conceito de “seções-rizoma” de Saito (2021) para dar sentido à escrita desta tese. “Ao mesmo tempo em que cada seção-rizoma se individualiza, ela se complementa em companhia de outras seções-rizoma. Cada seção-rizoma possui a sua própria força. Juntas, elas compõem esta tese caracterizada por sua incompletude e sua potência” (SAITO, 2021, p. 5).

Assim, apesar de conter elementos de uma “tese arbórea” (SAITO, 2021), tais como uma seção que introduz este trabalho, uma que explica a metodologia escolhida e uma que encerra por ora esta nossa conversa, trago também seções-rizoma, nas quais apresento a você algumas epifanias (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), ou seja, momentos chave de minhas trajetórias rizomáticas de formação como educadora de crianças. Algumas seções são mais extensas, outras mais curtas, a depender de como o tema em questão me toca. Algumas são mais autoetnográficas, outras mais teóricas, na medida em que sinto a necessidade de acionar outros teóricos que me ajudam a “teorizar minha prática” (cf. ANEXO 4). Compreendo, com Miller (2013), que esse exercício (o de teorizar minha prática), longe de voltar-se para a resolução dos problemas com os quais me deparo cotidianamente, configura-se em uma tentativa de buscar entendimentos sobre minha formação e sobre questões diversas que emergem em meu dia-a-dia como educadora de crianças.

De modo geral, escrevo minhas narrativas e percepções em 1ª pessoa do singular, mas você pode notar que também uso a 1ª pessoa do plural. Algumas vezes, assim faço para referir-me a você e a mim; em outras, para referir-me a meus orientadores e eu, ou ainda, por entender que esta tese é uma construção coletiva. Em outros momentos, o uso de 3ª pessoa reflete resquícios de uma tentativa de escrita descorporificada, da qual tento me desvencilhar, mas que nem sempre consigo.

Fique à vontade para ler minhas reflexões na ordem em que quiser e conectá-las a seus próprios rizomas. Minha esperança com as leituras em devir que você fará desta tese é que a “força que emana de cada uma de suas seções-rizoma pode transformá-las, a partir de suas próprias heterogeneidades e suas multiplicidades, em outras pesquisas e outras teses” (SAITO, 2021, p. 5).

### **Indagações e curiosidades**

Apesar de não conter objetivos e metodologia previamente fixados e milimetricamente definidos, esta pesquisa se movimenta a partir de algumas de minhas indagações e curiosidades, as quais compartilho a seguir.

O projeto de pesquisa que entreguei como parte dos requisitos para a aprovação no processo seletivo do doutorado é completamente diferente da tese que

ora se materializa. Foram três outras ideias de pesquisa e dezenas de páginas escritas até que uma conjuntura de eventos trouxessem a autoetnografia por um viés decolonial como possibilidade.

Em 2018, após um evento de saúde em que eu atuava como voluntária, uma amiga, até então não muito próxima, veio até mim e disse: “Mari, quero abrir um negócio com você”. Respondi: “Comigo? Por que eu? Não sou nada empreendedora”. E até hoje, não acho mesmo que eu seja. Sou filha de pais empreendedores e cresci vendo meus pais sempre trabalhando com muitas dificuldades, sem descanso, sem férias. Aliás, eu sempre dizia que nunca queria ter meu próprio negócio.

Minha amiga explicou a ideia que havia tido: uma brinquedoteca para crianças. Falei: “podia ser uma brinquedoteca bilíngue, hein? Nunca vi nada parecido”. Mas, talvez querendo me desvencilhar da ideia, pois “nunca queria ter meu próprio negócio”, agradei à amiga pela consideração e disse que tinha outros dois grandes projetos à frente: estava inscrita em um concurso para uma universidade federal e participava da seleção para o doutorado.

O concurso foi adiado e fui aprovada no doutorado com um projeto sobre letramentos críticos. Nesse ínterim, trabalhei um tempo como professora substituta na Ufes, onde me formei. O contrato, que era para durar um semestre, foi encerrado em dois meses por razões que desconheço (e que também não quero mais saber). Finalmente, o concurso foi realizado, impugnado, homologado, suspenso e prorrogado, nessa ordem, e nele obtive a aprovação, sem, no entanto, ter sido nomeada.

Entendi que a estrada acadêmica estava se fechando para mim, pelo menos naquele momento. Foram tantos gols “na trave”. Estava cansada e precisava trabalhar, pois, acompanhando os recentes cortes na área da educação pelo governo federal, o programa de pós-graduação em que fui aprovada não pôde oferecer bolsa a nenhum dos alunos aprovados no doutorado naquela ocasião. Assim, procurei minha amiga e disse: “Vamos?” E fui. Depois de juntar meus vinténs, carregar entulhos, derrubar, lixar e pintar paredes, montar móveis, comprar e organizar brinquedos e livros, estudar, estudar e estudar, abandonamos a ideia de brinquedoteca bilíngue e criamos uma escola de inglês para crianças cuja proposta pedagógica está centrada no brincar.

Nessa escola, tenho mais liberdade de criar e de experimentar, com as crianças, práticas pedagógicas mais “responsivas às complexas relações que as

crianças estabelecem com o ambiente ao seu redor” (NXUMALO; VILLANUEVA, 2019); práticas essas que não eram possíveis de se realizar nos contextos onde eu havia trabalhado anteriormente, que prezavam pela conclusão do material didático e pela preparação das crianças para provas e exames por meio de práticas de ensino colonizadas e colonizantes.

É perceptível que a educação brasileira nos diferentes níveis educacionais, reproduz padrões de colonialidade que permanecem na vida social nas dimensões de ser e saber. Tendo seu referencial pautado no marco europeu colonialista, o Brasil deixa de ser colônia, mas o padrão de civilidade não deixa de ser colonizado, e essa civilidade desumaniza todo aquele que não tem a chance de contar a sua própria história (SANTOS DE SANTANA, 2020, p. 2).

Naquele contexto, em *minha* escola, as decisões pedagógicas dependiam exclusivamente de mim, e decidi, política e decolonialmente, abandonar alguns dos padrões de colonialidade que (quase) sempre detestei e que estiveram sempre presentes nos contextos onde havia atuado anteriormente: a adoção de livros didáticos padronizados e a submissão de meus alunos a testes e provas. Escolhi desenvolver meu próprio material didático a partir dos interesses dos alunos e desenvolver formas de avaliação processuais, nas quais educadoras e crianças se avaliam mutuamente. Essas escolhas foram feitas com base em minhas experiências e em meus sentimentos em relação à docência, de maneira que, sem perceber, eu já refletia autoetnograficamente acerca de minhas práticas.

Eu bem queria ter tido um “encontro apaixonado” com a autoetnografia, assim como Ono (2017, p. 17). Porém, a verdade é que estranhei muito quando ouvi o termo *autoetnografia* pela primeira vez. Eu já conhecia a etnografia, que usei como metodologia em minha pesquisa de mestrado (cf. MERLO, 2018), mas o prefixo *auto* me fez pensar: “uma pesquisa sobre mim? Jamais”!

Felizmente, posso contar com a paciência de meus orientadores, que me ajudaram a ver no trabalho autoetnográfico possibilidades de realizar uma pesquisa corporificada, marcada por meus traços fenotípicos subalternizados, por minha cosmovisão cristã, por meu olhar feminino, heterossexual, adulto, brasileiro, pedagógico; filtrado por tantos outros marcadores identitários aqui revelados ou propositalmente encobertos.

Esta não é somente uma questão acerca de valores sociais na produção de conhecimento ou o fato de que nosso conhecimento é sempre parcial. O principal ponto aqui é o locus de enunciação, ou seja, a localização geopolítica e corpo-política do sujeito que fala. Na ciência e filosofia Ocidental, o

sujeito que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. [...] Ao desvincular a localidade epistêmica étnica/ racial/ sexual/ de gênero do sujeito que fala, a ciência e a filosofia Ocidental são capazes de produzir um mito sobre o conhecimento universal Verdadeiro (sic) que encobre, isto é, oculta quem está falando, bem como a localização geo-política e corpo-política das estruturas de poder/ conhecimento colonial de onde o sujeito fala (GROSFOGUEL, 2011, não paginado).

Não pretendo, no entanto, delimitar um local de fala específico, pois entendo, assim como Saito (2021, p. 31), que

[...] requerer tal direito a essa “propriedade”, a este local de fala como pertencente a um determinado indivíduo ou grupo social, poderia significar a demarcação e aprofundamento de outras linhas abissais e manter, assim, o *status quo* do discurso colonial e de um discurso neoliberal [...] (grifos no original).

Percebo que o contexto de ensino de línguas estrangeiras (principalmente o inglês) para crianças tem sido frequentemente marcado por tais discursos (colonial e neoliberal), que fixam a posição da criança como um “vir a ser”, ou seja, como algo que está sempre na antecipação de se tornar uma coisa que ainda não é, sempre pré: pré-escolar, pré-adolescente, em período pré-operatório (PIAGET, 1986) e veem na função do ensino, ou melhor, da escolarização, a superação da infância. Nesse pensamento, o aprendizado de uma língua estrangeira é geralmente justificado pelas expectativas dos adultos de que a criança terá melhores chances de emprego no futuro (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018).

Com isso em mente, registro, nesta tese, alguns possíveis locais de fala e de escuta dos quais participo, ou ainda, dos quais participei, haja vista que a tese não se movimenta como minhas subjetividades e meu corpo. Nesses movimentos, ora me aproximo, ora me distancio dos discursos neoliberais e coloniais que perpassam meu contexto de trabalho. Embora o desejo de me distanciar de tais discursos tenha me acompanhado com mais intensidade nos últimos anos, principalmente após minha entrada no mestrado, em 2016, em diversas ocasiões me vejo reproduzindo as mesmas ideias das quais pretendo me afastar.

Bem, foi justamente pensando nessa incoerência e nos discursos neoliberais que permeiam meu contexto atual de trabalho, isto é, na escola de inglês para crianças que abri em 2019, que encontrei outros motivos para a não realização de uma pesquisa autoetnográfica. Pensando na responsabilidade social da pesquisa (RAJAGOPALAN, 2003) e no compromisso da universidade com a escola pública, concluí que não poderia fazer pesquisa em um contexto privado de ensino, que é onde me encontro no momento da escrita desta tese. Sentia-me desterritorializada (SAITO,

2021), ou seja, uma *outsider*, tanto na academia quanto na escola. Apesar de transitar por ambos esses espaços, as relações escolares, culturais e sociais estabelecidas com o outro em cada um desses locais me pareciam por demais controversas. As leituras que eu fazia nesses diferentes territórios pareciam pouco dialogar. Os discursos que permeavam cada um desses espaços pareciam antagônicos. Sentia o peso e o cansaço de habitar desterritórios aparentemente tão opostos<sup>8</sup>.

É nessa experiência de outsider que, de repente, somos obrigados a nos conscientizar da nossa diferença. Os outros estão no local deles, onde as diferenças entre eles são naturalizadas e invisibilizadas. Nós somos os outsiders. Nessa experiência de outsider tomamos consciência dessa construção do saber, consciência da importância do local de fala, consciência de como essas coisas são fluídas, líquidas, mas ao mesmo tempo fixas. Se tomamos consciência dessa dificuldade, percebemos que o que é natural para um não é natural para outro. E nós temos que conviver com o conceito natural daqueles outros, e o que vamos fazer? Nos apagamos ou nos tornamos iguais a eles? Isso não é possível. Não vamos apagar os sinais que nos formaram, então sempre haverá um sotaque, digamos, que vai nos marcar como diferentes (MENEZES DE SOUZA et al., 2019, p. 167).

Foi conversando com a Profa. Dra. Claudia Kawachi, da Ufes, minha referência quando penso na educação de línguas estrangeiras com crianças, que compreendi a importância de visibilizar esse meu “sotaque”, isto é, meu contexto de trabalho: uma escola de ensino privado que dialoga com perspectivas decoloniais para a educação de crianças. Que, ciente de seu papel no desenvolvimento de seres humanos, compreende o ensino de línguas estrangeiras como parte integrante de um compromisso educacional (BRASIL, 2006). Que constrói conhecimentos acerca da infância e, a partir desses saberes, busca propor ações responsivas às potencialidades e necessidades das crianças que por ela transitam.

Assim é que pensar em minha formação docente a partir dessas reflexões tem movimentado diversas indagações acerca de mim mesma, de minhas subjetividades, das identidades que as pessoas atribuem a mim e de meus fazeres pedagógicos. Listo algumas dessas indagações e curiosidades a seguir:

- Ao longo de minha experiência como educadora, várias identidades têm sido atribuídas a mim: professora, tia, instrutora, *teacher*, *professor* e, mais recentemente, empresária. Com quais dessas identidades tenho me identificado? Quais identidades fazem parte de minhas subjetividades?

---

<sup>8</sup> E, apesar de não ter superado esse cansaço e o sentimento de desterritorialização, escolhi descrever as ações no passado na esperança de uma possível reterritorialização. Uma utopia, talvez (SAITO, 2021).

- Minha docência, especificamente com as crianças, é frequentemente acompanhada por sentimentos tais como medo, desespero, cansaço e insegurança. Que relações posso estabelecer entre esses sentimentos e minha formação como educadora?
- Quais têm sido meus entendimentos acerca da infância ao longo de minha trajetória docente? Como eles se relacionam com meu fazer docente?

Comecei, a partir do entendimento da complexidade dessas questões, a “fazer as pazes” com a autoetnografia. Entendi que propor encaminhamentos a essas perguntas implica fazer um resgate de minhas experiências como criança, como aluna e como educadora e articular minhas narrativas com teorizações que me ajudam a lançar um olhar embasado para minha formação docente. Compreendi que, no final das contas, a autoetnografia proporciona meios de reconhecer-me e também de reconhecer-me, ou seja, de conhecer-me de novo (FERRAZ et al., 2021), principalmente após tantas mudanças que temos sofrido nos últimos anos, a partir do início da pandemia da Covid-19. Finalmente, concluí que esse reconhecimento ultrapassa minha atuação na escola onde trabalho atualmente, abrangendo toda a minha formação docente, desde a escolinha de bairro onde estudei quando criança, passando pelo colégio interno onde estudei como bolsista, pela graduação na Ufes, por minhas experiências como educadora e assim por diante, até onde me encontro agora, ciente de que o processo formativo é uma constante em minha vida.

Dadas suas potencialidades para o (re)conhecimento da formação docente, o número de pesquisas autoetnográficas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada encontra-se em expansão. Em abril de 2020, quando fiz a primeira busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES)<sup>9</sup>, encontrei apenas quatro estudos quando pesquisei utilizando os termos “autoetnografia” e “linguística aplicada”. Em 2021, um ano depois, o catálogo listou vinte estudos concluídos sobre o tema.

Fiz outra pesquisa no mesmo catálogo, mas, dessa vez, substituí o termo “linguística aplicada” por “formação de professores”. Em 2020, eu havia encontrado 5 trabalhos realizados no âmbito da grande área Linguística, Letras e Artes<sup>10</sup>. Um ano depois, encontrei 19 trabalhos. Notei também que os trabalhos que encontrei foram

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

<sup>10</sup> Onde, não sem controvérsia, situa-se a Linguística Aplicada (cf. MERLO; CASOTTI, 2019).

conduzidos em programas de pós-graduação espalhados pelas cinco regiões de nosso país.

Para mim, tanto o aumento do número de trabalhos quanto a pulverização das pesquisas, isto é, o fato de que elas não estão concentradas em uma única região do país, revelam o interesse crescente de pesquisadoras e pesquisadores por alternativas teórico-metodológicas que considerem o contexto e as vivências de quem faz pesquisa. Além do aumento de teses e dissertações relacionadas à autoetnografia, as pesquisas autoetnográficas em andamento têm sido divulgadas também em publicações de revistas científicas (cf. PEREIRA; VIEIRA, 2018) e em eventos, tais como o “Autoetnografia Brasil”, que caminha para a realização de sua segunda edição em 2022<sup>11</sup>.

Dentre esses estudos que citei, destaco as pesquisas de Ono (2017), Pardo (2018), Tonin (2018), Mulik (2021) e a tese de minha amiga Karina Fadini (2020), defendida na Ufes, onde também realizo esta pesquisa.

A tese de Ono (2017) foi a primeira autoetnografia que eu li. Comecei a leitura pelos agradecimentos (sempre começo por eles) e, conforme avancei na leitura, notei que o autor buscou, por meio de sua escrita, trazer um frescor para as pesquisas acadêmicas por meio de uma linguagem mais fluida. Além da questão da linguagem, a tese de Ono me fez pensar na formação dos formadores de educadoras, porque até onde eu saiba, não existe um “curso de formação de formadoras”. Nem de pesquisadoras. Ono me ajudou a perceber as potencialidades da autoetnografia para a compreensão dessas questões e a perceber o trabalho autoetnográfico como “um processo de aprendizagem” (ONO, 2017, p. 55) que, ao se apresentar como uma alternativa teórica e metodológica para a pesquisa científica, contribui para “a expansão, e não a exclusão, do fazer científico nas ciências humanas em educação” (p. 111).

O estudo de Pardo (2018) trata de seu trabalho como educador de inglês em uma escola pública nas séries iniciais do ensino fundamental. Sua pesquisa objetiva verificar em que medida as teorias dos letramentos se adequam ao ensino de inglês em seu contexto de trabalho. Ele parte da premissa de que observar a si mesmo é uma tarefa nada fácil, como eu já desconfiava desde o início. Identifiquei-me com ele quando diz que é preciso muita coragem para “admitir que nossas práticas nem

---

<sup>11</sup> Informação disponível em: <https://autoetnografia.weebly.com/>. Acesso em: 26 maio 2022.

sempre condizem com o que escrevemos e defendemos ‘em teoria’” (PARDO, 2018, p. 16 – aspas no original). O autor parte de questões e sentimentos muito próximos aos meus: sentimento de frustração e impotência diante de meu aparente despreparo para ensinar crianças e a sensação nociva de que “*na prática a teoria é outra*” (DUBOC, 2018, p. 20 – itálico no original). Pardo conclui seu trabalho dando a boa notícia de que, a despeito das inúmeras dificuldades que educadoras, alunas e alunos de vários contextos de ensino enfrentam (salas lotadas, arquitetura escolar precária, falta de recursos tecnológicos, etc.), é possível desenvolver um trabalho educacional em línguas estrangeiras com crianças.

O trabalho de Mulik (2021) resgata suas experiências como educadora de escola pública no contexto da educação no campo para jovens e adultos. As narrativas da pesquisadora giram em torno de seu trabalho e de reflexões relacionadas aos estudos sobre letramentos, pós-modernidade, formação de educadoras, estudos críticos e ensino de língua. Ler a tese de Mulik me ajudou a perceber minha sala de aula como “um espaço de constante observação” (MULIK, 2021, p. 36) e a ver na autoetnografia uma forma de “valorizar as possibilidades de olharmos para cenas do espaço escolar que são invisíveis quando se propõem outros tipos de pesquisa” (p. 97).

Em sua pesquisa, Tonin (2018) traz relatos de suas experiências como aprendiz e como educadora de inglês. Ler esse trabalho me ajudou a perceber como minhas ações são diretamente influenciadas por questões sociais, históricas e políticas que me circundam. Assim, mais do que um processo de (re)escrita pessoal (pois, na medida em que reflito sobre mim, me refaço), a autoetnografia reconhece sua dimensão social, pois, por meio dela, contamos nossas histórias e promovemos reflexões que questionam a forma com que “os diversos discursos compõem a sociedade onde vivemos e/ou trabalhamos” (TONIN, 2018, p. 16).

Em diálogo com essa visão, a tese de Karina (FADINI, 2020) me ensinou que a autoetnografia pode contribuir para que eu consiga compreender melhor como minhas histórias pessoais narram as maneiras pelas quais minhas experiências com o outro me formam, isto é, me constituem como ser humano, como cidadã e também como educadora. Foi lendo esse trabalho que percebi que nossas histórias, apesar de serem *nossas*, não acontecem em um vácuo social (WINKLER, 2018). Elas só se tornam possíveis a partir da presença e atuação das pessoas ao nosso redor.

Assim, esta pesquisa, apesar de focalizar o eu, não é somente sobre mim, mas sobre minha constituição como educadora de inglês para crianças por meio de um processo social e cultural. Assim é que entendo que o prefixo 'auto' na palavra autoetnografia não é exclusivo, mas inclusivo, permitindo que eu inclua minha voz, minhas emoções e percepções no diálogo com minhas crianças, alunas e alunos da escola de inglês onde atuo, com seus responsáveis, com as educadoras com as quais co-ordeno os trabalhos, com meus familiares, com minhas ex-alunas da graduação e com amigas da época da escola.

Esses diálogos mobilizaram diálogos outros e diferentes entendimentos acerca de minhas incompletudes (SOUSA SANTOS, 1997) e das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) por onde transito, ora do lado “de cá”, ora do lado “de lá” da linha. A autoetnografia me oferece uma “abordagem de pesquisa que reconhece e acolhe a subjetividade, as emoções e a influência do pesquisador ao empreender um estudo, em vez de silenciar essas questões e fingir que elas não existem” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, não paginado). Desse modo, entendo que autoetnografar minhas histórias em uma pesquisa científica me permite produzir ciência “com e a partir de uma perspectiva subalterna” (GROSGUÉL, 2011, não paginado) e sócio-historicamente situada.

Os modos de investigação promovidos pela autoetnografia me permitem lançar múltiplos olhares para a minha formação: olhares transversais, de “dentro” e de “fora”, sempre filtrados por minhas identidades e subjetividades. Permitem que eu resgate meus deslocamentos em formação e também os deslocamentos desta tese; o que ela era e o que se tornou. Desse modo, não apresento minhas imperfeitas jornadas como o caminho “ideal” a ser seguido por aquelas que estão se tornando educadoras de línguas estrangeiras para crianças, mas entendo que o compartilhamento delas pode oferecer *insights* sobre como essas práticas corporificadas produzem e são produzidas por diferentes culturas de educar crianças em uma língua estrangeira. Quero crer que minhas pequenas narrativas, apesar de sempre perpassadas por “desapropriações coloniais” (NXUMALO; VILLANUEVA, 2019, p. 53), isto é, por embates entre modos colonizados e colonizadores de pensar e de agir, podem, de alguma forma, colaborar com pessoas que trilham percursos semelhantes aos meus e que lutam assim como eu, “a partir de nossas próprias histórias confrontando designs globais” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 245).

Ciente dos riscos que se colocam a mim a partir dessa escolha, prossigo indagando, reconhecendo-me e movimentando a pesquisa.

### **“Você vai precisar de óculos”**

Sempre gostei de ler. Posso dizer que grande parte de minha infância foi lendo livros infantis. Tínhamos um coleção deles em casa. Meus preferidos eram os de uma autora russa que assinava seus livros como Condessa de Ségur: “A irmã de Simplício”, “Os desastres de Sofia” e “As férias”.

Minha família sempre incentivou a leitura. Mamãe me pedia para ler minhas histórias preferidas para ela dormir. Depois que aprendi a ler, com quatro anos de idade, estava sempre lendo uma coisa aqui e outra ali com “esses zóinhos”, como mamãe dizia. Placas, bulas de remédio, livros didáticos de meus irmãos mais velhos, nossa enciclopédia Barsa do ano de 1989, lia quase tudo o que via pela frente.

O amor pela leitura me acompanha até hoje. No entanto, “esses zóinhos” não são mais os mesmos. Assim como você, talvez, ultimamente tenho lido cada vez mais na tela e cada vez menos no papel. Comecei a sentir o olhar cansado e dores de cabeça. Depois de muito protelar, fui ao oftalmologista, fiz todos aqueles exames e ouvi a frase que não queria: “Você vai precisar de óculos”.

A partir de então, meus óculos se tornaram o filtro através do qual faço minhas leituras. Mas há também outros óculos que utilizo para fazer minhas leituras de mundo, cujas lentes agem sobre mim e influenciam a maneira pela qual percebo o mundo ao redor e ajo sobre ele, quer eu esteja consciente ou não do uso dessas lentes (MONTE MÓR, 2007; 2018).

Monte Mór (2007) usa a metáfora das lentes para explicar os modos pelos quais enxergamos a realidade de diferentes maneiras. A partir de Bourdieu (1998), a autora chama de *habitus interpretativo* os modos pelos quais enxergamos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Uma vez que nosso *habitus*, ou seja, nossas lentes são ajustadas a partir de determinados contextos, é importante que reconheçamos que “nos falta o conhecimento construído em outros contextos e, portanto, precisamos ouvir diferentes perspectivas para enxergar/imaginar além das fronteiras de nossas próprias lentes” (ANDREOTTI et al., s.d., p. 4).

[...] se formamos indivíduos para seguir um único *habitus interpretativo*, eliminando formas diferentes de construção de sentido (*meaning-making*), assumimos o risco de criar uma geração inteira de cidadãos (e eleitores) subordinados e apáticos, sem corpos ou *corpus*: sem corpos, porque não podem expressar suas identidades culturais (FREIRE, 1996) [...]; sem *corpus*, porque uma modalidade de educação que restringe seus objetivos ao desenvolvimento de leitura, escrita, à resolução de operações matemáticas e ao aprendizado de uma profissão carece do desenvolvimento do pensamento intelectual, cultural e filosófico (PARDO, 2019a, p. 214 – grifos no original).

O contato com essas teorias tem me ajudado a ampliar meu repertório de lentes e a compreender que esse *habitus interpretativo* único, de que fala Pardo, é simplesmente uma visão de mundo dentre as inúmeras possíveis, e que pode estar mais próxima ou mais distante de minhas culturas. Geralmente, percebo que esse *habitus* pretensamente único fornece lentes que enxergam o mundo a partir de uma visão europeia, branca, masculina.

A questão que coloco aqui não é ver o mundo dessa forma. O problema é impor essa visão a todo o mundo que não é homem, branco e europeu, pois essa imposição cria hierarquias globais, nas quais os homens são considerados superiores às mulheres, os ocidentais são considerados superiores aos não ocidentais, os brancos são considerados superiores aos não brancos, os heterossexuais são considerados superiores àqueles que possuem outras formas de sexualidade, os adultos são considerados superiores às crianças, os ouvintes são considerados superiores aos surdos (WITCHES, 2021), as línguas europeias são consideradas superiores às línguas não europeias, e assim por diante (GROSFUGUEL, 2007; WALSH, 2019).

Enquanto escrevo, penso nas hierarquias que presencio diariamente em minha vida social e profissional. Meu medo de andar sozinha à noite em meu bairro, minhas respostas “*Let’s see if we have time*<sup>12</sup>” (cf. ANEXO 16) quando as crianças pedem para brincar durante as aulas, as constantes perguntas “seu inglês é britânico ou americano?” que alunos e alunas me fazem, tudo isso desvela as hierarquias às quais submeto o outro e às quais sou submetida.

As dicotomias criadas por essas hierarquias (branco/não branco; homem/mulher; adulto/criança) produzem subalternidades que “se operam através das dicotomias e estas, por sua vez, se traduzem em estereótipos culturais que se excluem entre si” (MELGAREJO; MACIEL, 2016, p. 314). Esses estereótipos fixam

---

<sup>12</sup> “Vamos ver se dá tempo”.

identidades e contribuem para a produção de “histórias únicas” (ADICHIE, 2009) sobre indivíduos, comunidades e nações, que geram preconceito e violência.

Aliás, escrevo este trecho no dia do enterro de George Floyd, estadunidense cujo assassinato foi registrado por câmeras de celular e compartilhado exaustivamente em redes sociais em 2020. George era negro e foi acusado de usar notas falsas para comprar cigarros. Ele foi morto por um policial branco que se ajoelhou sobre seu pescoço por cerca de oito minutos, a despeito do fato de que George já estava algemado. George suplicava: “*I can’t breathe*” (não consigo respirar), e essa foi a última frase que disse antes de morrer. Essa frase se tornou o emblema da onda de protestos contra o racismo que se seguiram ao seu assassinato em diversos países<sup>13</sup>.

Tudo isso me faz pensar na emergência do reconhecimento das lentes que filtram meu olhar para o outro. Com isso em mente, nesta pesquisa, reconheço que tudo o que vejo através de minhas lentes é sempre parcial e incompleto, conforme ilustra a imagem a seguir:

Imagem 2 - Diferentes lentes, diferentes visões



Fonte: ANDREOTTI et al., s.d., p. 4

Vamos precisar de óculos, isso é fato. Nossos óculos serão diferentes, a depender de nossa posição social, histórica e cultural, isso também é outro fato. A questão que urge é compreendermos que nossas lentes são diferentes e não adianta

<sup>13</sup> Essa onda de protestos foi acompanhada de atos de violência, o que me faz pensar, junto com Castells (2017, p. 128), que “um mundo não violento não pode ser criado pela violência, muito menos pela violência revolucionária”.

querer prescrever nossas próprias lentes a outras pessoas. “Há que ser mais humilde”, aconselha sabiamente Grosfoguel (2011, não paginado).

## Autoetnografando

Imagem 3- Caminhando juntas



Fonte: Arquivo pessoal

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más.  
Caminante, no hay camino,  
se hace camiño al andar.  
Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino  
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado, *Poema XXIX*

Com Fadini (2020), penso na autoetnografia como um mapa, ou seja, como a representação do percurso que segui em minha caminhada de formação como educadora de inglês para crianças, e que compartilho com você nesta pesquisa. E, como diz Fadini, “como todo mapa é apenas a ‘representação’ de um território, e não o território em si, assim também são nossas representações da realidade (...)” (FADINI, 2020, p. 25). Ou seja, o mapa que desenho aqui nem pretende representar

um percurso ideal de formação para aquelas que, como eu, estão se tornando educadoras de inglês para crianças, nem busca servir como um modelo de pesquisa autoetnográfica a ser seguido. Assim, quando escolhermos fazer autoetnografia, é bom lembrar que “o caminho se faz ao andar”, como diz o poema do espanhol Antonio Machado (1875-1939). Minha jornada de formação é um processo contínuo, e conforme percorro essa jornada, vou (re)desenhando esse mapa que aqui apresento. Por isso, gostaria de que você tivesse em mente que o que você lê neste texto é apenas uma de minhas possíveis interpretações acerca de minha trajetória docente e que, apesar de o texto permanecer estático após a publicação desta tese, eu continuo e continuarei em constante mutação, formação e transformação.

Como mencionei para você, meu encontro com a autoetnografia não foi assim, um encontro apaixonado como aconteceu com Ono (2017). Ainda tenho tido dificuldade em tornar essa pesquisa mais pessoal. Mas, de certo modo, encontro alívio em saber que essa não é uma dificuldade só minha. Outros pesquisadores relataram o mesmo impasse (PARDO, 2018; FADINI, 2020; MULIK, 2021), inclusive o próprio Ono (2021).

Ainda assim, insisto no percurso por acreditar que, por mais difícil que possa parecer, é possível “que nossas histórias, ou ainda, as ‘coisas da vida’ [façam] mais parte da escola, da academia e da ciência (MULIK, 2021, p. 181). Encontro apoio nos trabalhos de Pardo (2018), Karina (FADINI, 2020) e Mulik (2021), que também relataram ter passado por dificuldades parecidas e quero crer que será possível ver a autoetnografia como um processo que “me enche de alegria”, assim como relata Ono (2021, p. 2).

Eu conversava com uma amiga da pós-graduação (ANEXO 15) e ela compartilhou comigo essa mesma angústia:

Rute<sup>14</sup> - [...] eu fiquei desesperada esses dias aí pra trás, e ainda tô, né, Marianna. Porque eu, assim, eu entrei nessa de autoetnografia, mas eu não sei nada disso. Sabe o que é nada? A única coisa que eu sei, que é pensar fora da caixinha, que eu tenho que aprender a escrever diferente um texto científico, que eu não.. [falha no som] e vai ser complicado, mas vão bora, né, vamo aprender. [risos]

M - É. Eu também sou muito dentro da caixa, pra mim é difícil sair da caixa.

---

<sup>14</sup> Os nomes dos participantes são fictícios, a fim de preservar sua identidade.

Acho que essa tal “caixa” de onde tentamos, Rute e eu sair, me parece ser o modelo de educação em que nos formamos como professoras e como pesquisadoras. Posso dizer que fui educada em um modelo tradicional de ensino, que visava principalmente à transmissão de informações. E perceba que nem estou falando de conhecimento, e sim de informação mesmo. Quem “descobriu” o Brasil, qual é a fórmula de Báskara, qual é o pretérito perfeito do verbo vender, como se diz isso em inglês? Essas eram algumas das perguntas feitas no ambiente escolar por onde passei como aluna e, depois, como professora.

Reconheço que minha educação foi pautada por “raciocínios disciplinadores”, que determinam “as interações e interpretações entre as pessoas” (MONTE MÓR, 2018, p. 274). Esses raciocínios, de certo modo, condicionam meu pensamento a seguir certas ordens, como, por exemplo, contar histórias seguindo uma ordem cronológica, com início, meio e fim; conceituar questões com base em binarismos, ou construir conhecimento das partes para o todo. Assim como Monte Mór (Ibid.), “entendo e valorizo a função organizadora e educativa da disciplina”. O que critico, com base na autora, é o fato de que esses raciocínios têm sido inculcados em nós (e em nossos alunos) como um fim em si mesmo, “sem que outras funções também sejam consideradas no desenvolvimento das subjetividades na formação de pessoas” (Idem).

Assim, por mais que eu queira “sair da caixa”, tendo a autoetnografia como possibilidade, preciso reconhecer que a tal “caixa” é a minha sina. Assim é que esta tese é escrita principalmente “de dentro da caixa”. Nesta seção-rizoma, compartilho alguns de meus entendimentos acerca da autoetnografia e descrevo os caminhos percorridos em sua realização.

Iniciei meus estudos sobre autoetnografia a partir de Adams, Jones e Ellis (2015, p. 1-2, tradução minha). Eles explicam que

Autoetnografia é um método de pesquisa que:

- Utiliza a experiência pessoal do pesquisador para descrever e problematizar crenças culturais, práticas e experiências.
- Reconhece e valoriza a relação do pesquisador com o outro.
- Lança mão de autorreflexão profunda e cuidadosa – tipicamente chamada de ‘reflexividade’ – para nomear e interrogar as intersecções entre o eu (*self*) e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.
- Mostra pessoas no processo de descoberta sobre o que se fazer, como viver e sobre o sentido de suas lutas.
- Equilibra rigor metodológico e intelectual, emoção e criatividade.
- Esforça-se por justiça social e por fazer a vida melhor (grifos no original).

Em outra obra, os mesmos autores (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017) identificam cinco objetivos principais da pesquisa autoetnográfica. Ao listar esses objetivos abaixo, busco compreender como cada um deles se articula com esta pesquisa.

O primeiro propósito da autoetnografia listado pelos autores se relaciona ao foco dado às experiências pessoais. Assim, a autoetnografia “*se contrapõe, ou propõe alternativas para scripts, histórias e estereótipos culturais dominantes, naturalizados e nocivos*” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 1 – itálico no original). Ao resgatar minhas experiências pessoais e relatar minhas “pequenas narrativas” (RANCIÈRE, 1992, p. 62), posso, ao fazer autoetnografia, contribuir para renarrar “histórias únicas” (ADICHIE, 2009) sobre mim e sobre a comunidade de educadoras de inglês para crianças que muitas vezes ocultam as nuances existentes nas culturas de educar(-se). Uma vez que “os eventos do passado são sempre interpretados a partir de nossa posição atual” (ELLIS, 1999, p. 675), ao compartilhar minhas histórias, mais que atentar-me aos fatos *per se* (por exemplo, tentar reconstruir diálogos com exatidão), busco evidenciar como essas histórias me afetam cultural e emocionalmente hoje.

Ao focalizar as histórias pessoais de quem faz a pesquisa, a autoetnografia cumpre seu segundo propósito, conforme Adams, Ellis e Jones (2017, p. 3), que é “*articular o conhecimento do membro acerca de sua experiência cultural*” (itálico no original). Isso me faz pensar no fato de que meu conhecimento acerca das dinâmicas culturais opressivas que enfrento em meu dia a dia é diferente do conhecimento de quem não sofreu as mesmas experiências. Essa diferença pode fazer com que o relato de quem realmente viveu a experiência contenha detalhes que possivelmente ficariam em segundo plano em uma pesquisa científica tradicional.

Mas veja bem: com isso, não estou dizendo que, ao fazer autoetnografia, meus relatos se tornam mais “verdadeiros” do que a visão de quem está “de fora”. Nem digo que só quem passou por determinadas situações pode falar sobre elas. Isso seria o mesmo que dizer que só quem sofreu racismo, por exemplo, poderia falar contra o racismo. A questão aqui é que quem vive a história pode contá-la de maneiras diferentes, e a autoetnografia abre possibilidades para que essas histórias sejam contadas também em uma pesquisa científica.

Esse, aliás, é mais um dos objetivos da autoetnografia: descrever “*momentos da experiência diária que não podem ser capturados por meio de métodos de pesquisa mais tradicionais*” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 4 – itálico no original). Minhas

experiências pessoais, valores e emoções fazem parte da minha vida social e estão diretamente relacionadas ao que faço enquanto pesquisadora e educadora. A pesquisa autoetnográfica me ajuda a perceber como esses aspectos se relacionam com minha formação docente e possibilita o resgate de minhas narrativas em uma pesquisa científica (FADINI, 2020).

Outro propósito da autoetnografia é

[..] mostrar como pesquisadores estão implicados por suas observações e conclusões e encorajar autoetnógrafos a responder a relatos etnográficos nocivos feitos por outros – especialmente por ‘estranhos’ (outsiders) culturais – que tentam tirar vantagem de, ou regular, de modo irresponsável, outras culturas (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 4 – grifos no original).

O modelo clássico de etnografia favorecia uma descrição cultural feita “de cima para baixo”, na qual o pesquisador, munido de aparatos teórico-metodológicos que consideravam as pessoas que participavam das pesquisas como informantes (CAVALCANTI, 2006), escrevia suas análises em uma linguagem impessoal, a fim de transmitir uma ideia de neutralidade (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Essa prática subestima o fato de que nossas interpretações estão sempre relacionadas a quem somos, ao nosso corpo, nossas crenças, valores e visões de mundo. A autoetnografia, por outro lado, se materializa por meio de narrativas, de histórias em cujo enredo o *self*, a voz e o corpo de quem escreve estão implicados (RANCIÈRE, 1992). Assim, ao personificar a pesquisa, penso que a autoetnografia contribui também para humanizar a ciência.

Aliás, esse desejo de tornar as ciências humanas mais humanas se relaciona ao último objetivo da autoetnografia, assim como listado por Adams, Ellis e Jones (2017, p. 4): “*criar textos que são acessíveis ao público mais amplo, principalmente para o público fora dos contextos acadêmicos*” (itálico no original). A meu ver, esse propósito revela um compromisso ético assumido pelos autoetnógrafos com a sociedade. Apesar de financiar a pesquisa acadêmica, o público mais amplo tem pouco acesso ao que se faz na academia, por diversas razões. Uma delas é, com certeza, o discurso acadêmico, frequentemente impessoal e difícil de entender para quem está “de fora”. Assim, ao fazer autoetnografia, podemos utilizar narrativas (HOLT, 2003; BOCHNER, 2012), relatos pessoais (ELLIS, 2013; 2016), ou até mesmo ficção (ELLIS, 1999; DAVIES; ELLIS, 2008), com o objetivo de engajar os leitores de modo criativo e ampliar o acesso à pesquisa científica.

Todas essas características e os propósitos da pesquisa autoetnográfica me fazem perceber como autoetnografia se articula com o pensamento decolonial, na medida em que ambos reconhecem a ação política envolvida no ato de pesquisar (FREIRE, 1997) e valorizam do contexto de quem faz a pesquisa, suas emoções, seu corpo e seus locais de fala (GROSFOGUEL, 2007; 2011). Ao “validar os sujeitos e saberes que não são reconhecidos pelas epistemologias dominantes” (MERLO; FONSECA, 2020, p. 41), isto é, pelas formas de produzir conhecimento geralmente consideradas como legítimas (como a pesquisa quantitativa, por exemplo), o pensamento decolonial favorece a elaboração de formas alternativas de pesquisa, que estejam mais conectadas com as necessidades locais. Penso que uma dessas formas pode ser a autoetnografia.

Uma vez que “o caminho se faz ao caminhar”, como você leu na poesia que abre este capítulo, não há uma fórmula metodológica predefinida para a pesquisa autoetnográfica. Se você ler outras autoetnografias, poderá ver que cada uma é de um jeito, pois os caminhos percorridos por cada pesquisadora são diferentes. Assim, a autoetnografia nos proporciona a dor e a delícia de não estar no comando de nossa pesquisa, pois é um processo que vai se desenhando no caminho, “como um *easy rider*, que sabe aonde precisa e quer chegar, mas não traça uma rota definida, deixando-se tomar conta pela incerteza, apreciando e contemplando a paisagem, ferindo-se com os espinhos, tropeçando nos obstáculos” (ONO, 2017, p. 18 – itálico no original).

Refletindo sobre as fontes de onde poderiam emergir os dados para analisar meu processo de formação como educadora de inglês para crianças, penso que, além de minhas memórias acerca de minhas histórias pessoais, seja importante também compartilhar fotos de família, trechos de atividades didáticas preparadas por mim, gravação de conversas com minhas colegas e professoras da época do ensino básico, da graduação e da pós-graduação, com a comunidade escolar onde trabalho, incluindo as educadoras com quem trabalho, familiares de minhas alunas e alunos e as crianças que ensino; compartilho, ainda, trechos de aulas, notícias e imagens que circulam na sociedade onde vivo e que me fazem refletir sobre minhas culturas e sobre o mundo ao meu redor.

Quando resgato minhas memórias, reconstruo os momentos vividos e faço uma representação desses momentos, interpretando-os a partir de meu olhar de agora. Assim, ao narrar minhas experiências, meu objetivo não é somente relatar

fatos, mas compartilhar com você os sentimentos que tenho em relação àquilo que foi vivido.

Por conta da pandemia que nos atingiu em 2020, as conversas e as aulas foram gravadas via aplicativo Zoom, como forma de garantir o distanciamento social necessário para combater a doença. As gravações das conversas foram feitas entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021 e das aulas, de setembro a outubro de 2020. As conversas foram retextualizadas para a escrita e estão na seção ANEXOS deste trabalho. Quanto às aulas, selecionei somente alguns trechos para retextualizar (VAN LIER, 1988), pois o volume de dados era grande. Na medida em que ia assistindo aos vídeos, elaborei uma espécie de “diário de visionamento”, no qual anotei trechos motivadores de reflexões acerca de minha atuação como educadora e as emoções que senti ao rever minhas práticas. Nesse diário, as aulas estão datadas e organizadas alfanumericamente. Os algarismos correspondem ao número da aula naquele mês, e as letras correspondem às turmas. Foram quatro turmas no total (A, B, C, D). Os alunos e as alunas dessas turmas tinham entre sete e dez anos na época em que as aulas foram gravadas.

Acredito que todos esses dados possam não só contribuir para resgatar meu percurso formativo, mas também para possibilitar a todas nós envolvidas nesta pesquisa – você, eu e as participantes – a nos engajarmos em uma “prática de educação dos sentidos” (FREIRE, 1991, p, 31), que exige de nós um olhar atento à educação de línguas estrangeiras para crianças e à formação docente. Possibilita-nos reescrever nossas histórias e viabilizar transformações sociais e culturais nas práticas de educar crianças em línguas estrangeiras.

Ao longo da pesquisa, tive o cuidado de elaborar o processo de investigação em conjunto com as participantes deste estudo (OLLAIK; ZILLER, 2012), em um processo de construção coletiva de conhecimentos. Busquei envolvê-las o máximo possível no processo de interpretação, oferecendo-lhes a oportunidade de comentar minhas ideias, de acrescentar algo ou de retirar sua participação a qualquer tempo. Os termos de consentimento que as participantes desta pesquisa assinaram<sup>15</sup> (Apêndices A, B e C) mostram que elas tiveram a oportunidade de participar ativamente da produção deste trabalho, da maneira que quiseram.

---

<sup>15</sup> Por conta da pandemia, a maioria das participantes deu seu consentimento por escrito, via aplicativo de rede social (WhatsApp).

## Etnografia

A autoetnografia encontra suas raízes na pesquisa etnográfica. Ambas têm como objetivo realizar uma descrição cultural densa (GEERTZ, 1973), mas a etnografia o faz a partir de experiências coletivas, e a autoetnografia agrega às suas análises perspectivas individuais da pesquisadora.

Por promover uma descrição detalhada do contexto investigado, os métodos da pesquisa etnográfica têm sido adotados por diversos campos do saber, como a Arquitetura (ERICKSSON, 2010), a Educação (ANDRÉ, 1995) e a Linguística Aplicada (MOITA LOPES; CAVALCANTI, 1991; CAVALCANTI, 2006; GARCEZ; SCHULZ, 2015; FERRAZ, 2015a; MERLO, 2018; PAIVA, 2019). No entanto, esse empréstimo tem sido alvo de críticas por alguns antropólogos (PEIRANO, 2009) que argumentam que descrever a etnografia como método esvazia seu significado e desconsidera o fato de que ela é também teoria (GARCEZ; SCHULZ, 2015).

Talvez seja por isso que André (1995) diz que o que se faz em pesquisa educacional não é etnografia, e sim uma adaptação dos métodos da pesquisa etnográfica. De qualquer modo, o olhar etnográfico nas pesquisas educacionais tem contribuído para gerar análises muito interessantes e minuciosas sobre o cotidiano escolar em diversos contextos (FERRAZ, 2015a; GARCEZ; SCHULZ, 2015; MERLO, 2018).

No entanto, o modelo clássico da etnografia (DENZIN; 2002) operava em um paradigma colonial a partir de um conceito de Cultura com C maiúsculo (FERRAZ; TOMAZI, 2016), isto é, Cultura como nacionalidade, como conjunto de comportamentos facilmente observáveis. Nesse modelo, fazer etnografia era o mesmo que fazer uma “descrição monológica explicativa de culturas não ocidentais” (MARCHI, 2018, p. 730), ou seja, lançar um olhar de “homem branco europeu” sobre culturas consideradas “exóticas”.

“A ciência que estuda os europeus se chama Sociologia e a que estuda os não-europeus se chama Etnografia” (QUIJANO, 2019, p. 182). A princípio, portanto, a etnografia mantinha linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) entre culturas consideradas sujeito e culturas consideradas objeto de pesquisa.

Nos primórdios da pesquisa antropológica, os pesquisadores<sup>16</sup> se interessavam por descrever as dinâmicas culturais de povos indígenas, tidos, na época, como “exóticos” (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Para obter uma visão êmica (ou seja, de dentro) da cultura estudada e compreender seu modo de viver em um contexto mais natural possível, o pesquisador misturava-se com a comunidade, chegando a viver como “nativo” por um período de tempo considerável (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Nesse primeiro momento da pesquisa etnográfica, a Antropologia ainda buscava se firmar como ciência (PEIRANO, 2008) e, nesse afã, parecia querer cumprir com os requisitos do método científico (objetividade, confiabilidade, generalidade). Assim, apesar de pretender interpretar as culturas de forma “neutra”, os antropólogos etnografavam a partir de uma perspectiva ocidental (BOGDAN; BIKLEN, 1991), ou seja, do homem branco europeu. Esse olhar “de cima para baixo” que os antropólogos lançavam para os povos que estudavam acabava por distorcer as análises daquilo que eles observavam.

Isso gerou outra questão a ser levantada pelos pesquisadores: as relações de poder entre pesquisadores e “pesquisados” (PEIRANO, 2009). Em muitos contextos, os pesquisadores entravam em uma comunidade, observavam, “coletavam<sup>17</sup>” os dados e saíam daquela comunidade sem nunca mais voltar e sem que as pessoas que contribuíram para a pesquisa tivessem a oportunidade de ver ou de dialogar com seus resultados. Esse movimento de invasão e abandono tem sido criticado por pesquisadores e pesquisadoras na área de antropologia (FLAHERTY, 2002; DENZIN, 2002; 2018; PEIRANO, 2009) e também entre aquelas que fazem pesquisa educacional (TELLES, 2002; JUSTINIANO, 2018; MERLO; FONSECA, 2020), que o consideram uma violência cultural (ERICKSSON, 2010).

Ao refletir sobre as relações de poder que podem ser geradas pelas interações no campo de pesquisa etnográfica, veio-me à mente um texto de Cavalcanti (2006). A autora propõe que tenhamos um olhar metametodológico (ou seja, um olhar metodológico para a metodologia) sobre os procedimentos que utilizamos. Ela diz que, muitas vezes, nós, pesquisadoras, entramos em campo munidos de pacotes teóricos

---

<sup>16</sup> Propositalmente no gênero masculino.

<sup>17</sup> As aspas aqui servem para marcar que me distancio da noção de que os dados possam ser coletados, como se eles já estivessem “lá”, esperando alguém que os “colha”. Para mim, os dados de uma pesquisa emergem das interações realizadas naquele contexto.

e metodológicos prontos, que foram elaborados em épocas nas quais os participantes eram considerados informantes, sem nos questionarmos sobre o sentido que nossa pesquisa terá para os membros da comunidade que nos recebe.

Essa é uma questão sensível para mim, pois, em minha pesquisa de mestrado, senti que posso ter contribuído de alguma forma para produzir relações desiguais de poder entre mim e o educador e a educadora que participaram do estudo. Sabendo que, em muitos contextos, a universidade se coloca em uma posição de superioridade em relação à escola (JUSTINIANO, 2018), em alguns momentos, notei que minha presença ali, junto a um dos educadores, causou certo estranhamento. Apesar de não ter sido essa a minha intenção, como eu estava em uma posição de “representante” da universidade, observando a aula do educador e fazendo anotações em meu caderno acerca do que via, acabei por deixá-lo em uma posição desconfortável, como ele mesmo relatou na entrevista que encerrou o ciclo de observação participante (cf. MERLO, 2018).

No entanto, só refleti mais detidamente sobre as relações de poder que existiram naquele trabalho etnográfico na ocasião da defesa, graças à observação de um dos membros da banca. Em seguida, procurei o educador em questão para me desculpar e conversar sobre o estranhamento que ele sentiu. Em sua generosidade, ele disse que a pesquisa tinha o ajudado a refletir sobre suas práticas e motivado-o a prosseguir em seus estudos no mestrado. Fiquei feliz e aliviada, mas não deixei de seguir a sugestão da banca e publiquei, com uma amiga, uma autocrítica desse trabalho (cf. MERLO; FONSECA, 2020).

Esse movimento de autocrítica, tardio para mim, tem sido conduzido por diversos antropólogos e antropólogas desde a década de 1980, a partir do pensamento pós-moderno, e

[...] interrogava sobre os limites da capacidade do antropólogo-etnógrafo de conhecer o Outro e criticava a *autoridade etnográfica*, pelo fato de a etnografia ser um monólogo no qual a única voz era a do pesquisador que falava em nome dos membros de determinado povo ou cultura (MARCHI, 2018, p. 728 – itálico no original).

Assim, os antropólogos começaram a se questionar: será que etnografia nos permite mesmo capturar diretamente a experiência vivida (DENZIN, 2002)? Se as práticas culturais de uma sociedade podem ser interpretadas de várias maneiras, por que consideramos a interpretação do antropólogo como um fato incontestável? “Com base em quê, então, alguém pode reivindicar a autoridade de representar a outros

etnograficamente” (FLAHERTY, 2002, p. 481)? Essas questões tensionavam o modelo clássico de etnografia, no qual a representação da sociedade feita pelo etnógrafo correspondia à “realidade”.

Em resposta, os pesquisadores e as pesquisadoras da área buscaram desenvolver outras formas de pesquisa etnográfica, tidas como “boas etnografias” (PEIRANO, 2009, p. 386), preocupadas em promover relações éticas com os participantes da pesquisa, em considerar as interações sociais no contexto da comunicação, em traduzir as experiências vividas para a escrita de forma cuidadosa e em analisar as ações desempenhadas pela comunidade a partir de uma perspectiva cultural (PEIRANO, 2009; MARCHI, 2018).

Para mim, uma dessas “boas etnografias” pode ser a autoetnografia, pois, por meio dela, podemos reconhecer o fato de que a cultura flui através de todos nós (FREIRE, 1991) e, portanto, as dinâmicas culturais nas quais estamos inseridas são reveladas e construídas por meio de nossas histórias pessoais.

## Ética

Para mim, a ética tem a ver com a responsabilidade que tenho para comigo mesma e com o outro (TODD, 2003). A partir de Foucault (1984), não vejo ética como um conceito abstrato, e sim como uma prática, como “o tipo de relação que você deve ter consigo mesmo” (p. 352). Essa relação ética que estabeleço comigo mesma acaba por determinar como minhas ações afetam o outro, o que implica “aprender *com* e *a partir* do outro, e não simplesmente aprender *sobre* o outro” (MERLO; FONSECA, 2020, p. 44 – itálicos no original).

Encontro respaldo para essa noção em Todd (2003), para quem ética se relaciona à preservação do outro, de suas particularidades e dos sentidos que produz de acordo com suas vivências. Esse reconhecimento é o ponto de partida para a construção de relações menos assimétricas e não violentas. Pensando sobre essa noção de ética quando faço pesquisa, entendo que “a responsabilidade ética diante do contexto pesquisado nos permite não somente reconhecer e legitimar os olhares, as vozes e os conhecimentos locais, mas também aprender com e a partir deles (MERLO, FONSECA, 2020, p. 44)”.

Considerando que esta pesquisa envolve uma análise profunda do próprio eu, além de interações com meus familiares, amigas e amigos, educadoras, alunas e alunos, que são pessoas muito caras para mim, a ética se coloca como uma questão central.

Fazer pesquisa, escrever sobre e com outras pessoas é uma grande responsabilidade. Com isso em mente, submeti o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos. As normas do Comitê me fizeram refletir sobre formas de representar eticamente os personagens que aparecem em minhas histórias (FADINI, 2020), principalmente nesta pesquisa que envolve crianças. E, embora a aprovação do comitê<sup>18</sup> demonstre a adequação deste estudo às normas por ele estabelecidas, sei que garantir a ética da pesquisa, na prática, depende principalmente de mim.

Pesquisar a criança e a infância tem sido um desafio, principalmente em uma perspectiva em que se busca aprender *com*, e não somente aprender *sobre* (MERLO; FONSECA, 2020). Ao refletir sobre os procedimentos que adotaria para a realização de uma pesquisa ética, preoquei-me em como poderia esclarecer para as crianças quais são os objetivos desta pesquisa de uma forma que fizesse sentido para elas. Inspirada em Marchi (2018), falei mais ou menos assim, como você pode ver na conversa que tive com meu aluno Kevin:

M - [...] Eu tô escrevendo um livro, e aí eu tô fazendo uma pesquisa sobre ensinar inglês para crianças, aprender inglês brincando, e daí eu queria saber a sua opinião sobre isso. Pode ser?  
Kevin: Pode.

Historicamente, a criança tem sido excluída de diversos aspectos da vida política e social. Percebo essa exclusão, por exemplo, na arquitetura, que projeta um mundo fora do alcance das crianças; na pedagogia, cujo design tradicional favorece práticas que desconsideram o desenvolvimento e os interesses das crianças; nas decisões políticas, cujos impactos para a infância são geralmente desconsiderados, ou ainda, ignorados; entre outros. A exclusão da criança do mundo adulto parece refletir-se também nas pesquisas científicas. As crianças parecem ter sido colocadas “num tipo de ‘limbo analítico’, o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente, para as condições de vida das crianças” (QVORTRUP, 2011, p. 202 – aspas no original).

---

<sup>18</sup> Número do certificado de apresentação de apreciação ética: 31935220.0.0000.5542

Junto com Quinteiro (2002, 2011, 2019), reflito sobre as razões para essa exclusão. Uma delas se relaciona ao tempo exigido para a construção de vínculos entre a criança e a pesquisadora (QUINTEIRO, 2019). Essa questão implica a realização de pesquisas longitudinais que demandam, além de tempo, recursos financeiros para serem realizadas a contento. Considerando o cenário político econômico atual, no qual cortes cada vez mais profundos são impostos às verbas destinadas à pesquisa<sup>19</sup>, é possível compreender a dificuldade na realização de pesquisas desse tipo.

Outra razão para a exclusão dos pequenos na pesquisa científica parece se dar

[...] porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a 'fala' apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios 'referenciais de análise' (QUINTEIRO, 2002, p. 140 – aspas no original).

Quando nós, que fazemos pesquisa com crianças, prescindimos do contato com elas, de ouvir sua voz, de falar *com* elas e não *a* elas (FREIRE, 1997), limitamos nosso próprio entendimento acerca das culturas infantis. Quinteiro (2011, p. 141) lista uma série de questões que ainda parecem estar por responder, principalmente em tempos pandêmicos:

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das *culturas infantis*, porém tais estudos ainda estão por serem realizados, tanto local quanto internacionalmente (itálico no original).

As relações de poder existentes entre adultos e crianças implicam outra questão que limita a presença das crianças na pesquisa científica: a resistência ainda encontrada em diversas áreas à aceitação do testemunho infantil como fonte confiável e legítima (QUINTEIRO, 2002; 2011). Particularmente, considero essa questão muito grave, pois revela a subalternidade das crianças com a minoria das minorias (no sentido ideológico do termo). Se percebida em relação a outras populações adultas, isto é, se houvesse uma resistência declarada em se aceitar o testemunho de homens,

---

<sup>19</sup> Informação obtida em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais>. Acesso em: 17 jan. 2022.

mulheres, idosos, chineses, padeiros ou o que seja, essa resistência seria combatida com toda a veemência, muito provavelmente pelos próprios membros da população em questão. Mas como se trata de crianças, ocupadas em suas desconhecidas culturas de brincar, essa resistência parece ser velada. Eis a importância de uma pesquisa realizada por meio de lentes decoloniais, que “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (OLIVEIRA 2016, p. 37), tais como as crianças.

Muito embora não focalize as culturas infantis nesta pesquisa, entendo que as crianças são parte essencial de minha formação docente, e por isso a preocupação em realizar uma pesquisa ética *com* elas. Quis deixar as crianças bem à vontade para responder ou não às perguntas que fiz. No final de cada conversa, deixei livre para que todos pudessem dizer mais alguma coisa que quisessem sobre o que estávamos conversando, como você pode ver nos anexos de 1 a 15. Também elaborei um formulário na plataforma Google<sup>20</sup> e disponibilizei o acesso aos participantes para que eles pudessem dizer o que quisessem de forma anônima e, assim, diminuir qualquer possibilidade de que eles dissessem algo somente porque queriam me agradar. Em todo o tempo, busquei manter contato com as crianças e seus responsáveis acerca dos rumos que a pesquisa estava tomando.

Com efeito, parece não existir uma receita definitiva sobre como se fazer eticamente uma pesquisa autoetnográfica. A ética possui nuances que variam de acordo com o contexto. Ou seja, como bem lembra Ono (2017, 68 – com negrito e itálico no original), “o que é ética para mim pode não ser ética para você”. Assim, acima de tudo, defendo o respeito pelas participantes desta pesquisa e por todas aquelas que se tornam personagens em minhas histórias (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017; MARCHI, 2018).

Esse cuidado ético com a proteção da identidade do outro também serve para proteger a minha própria identidade, pois aqui revelo diversos aspectos da minha vida pessoal e posso acabar me expondo a você, que me lê. Esse processo de me revelar por meio da escrita pode ser terapêutico (ELLIS, 2013; ELLIS; BOCHNER, 2016) e/ou bastante doloroso (ONO, 2017; 2021b). Mais doloroso ainda pode ser receber possíveis críticas acerca não só de minha produção acadêmica, mas também de

---

<sup>20</sup> Disponível em <https://forms.gle/bVHzPydTpDE7zL3V9>.

minha vida pessoal, de minhas experiências e memórias. Ono (2017) me chama a atenção para o fato de que esta tese sobre mim ficará arquivada em um banco de dados virtual e poderá ser acessada por qualquer pessoa, que poderá interpretá-la de diversas formas, e isso foge totalmente ao meu controle. Por isso o cuidado ético comigo mesma.

A pesquisa autoetnográfica levanta desafios e questões éticas assim como qualquer outra metodologia de pesquisa o faz. Essas questões que, à primeira vista, parecem tornar o trabalho autoetnográfico mais pesado, me convidam a (re)pensar constantemente em minha responsabilidade como pesquisadora acerca do trabalho com o outro e em minha vulnerabilidade ao vasculhar, esquadrihar e esmiuçar minha própria vida. Fazem-me enxergar a autoetnografia como abordagem que

[...] humaniza a pesquisa ao focalizar a vida assim como é 'vívida' em suas complexidades; mostrando que vocês como leitores e que nós como autores somos importantes; e demonstrando para outros que estão envolvidos ou implicados em nossos projetos que eles importam também (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p.8 – aspas no original).

## **Histórias de família**

Sou filha e neta de educadores.

Minha mãe foi educadora primária na escola pública em uma cidadezinha no interior do estado onde moramos. Foi também educadora alfabetizadora de adultos e adultas por um curto período de tempo, quando eu já estava cursando a graduação.

Eu amo ouvir as histórias de sala de aula de mamãe. Sua primeira experiência como educadora foi em uma escola do interior, na década de 1970. Ela me conta que, logo ao chegar à escola, quando se aproximava das alunas e dos alunos sentados em suas carteiras, alguns encolhiam os ombros e fechavam os olhos, como se estivessem esperando pelo pior. Ela quis saber: “Por que vocês fazem assim? Está tudo bem?” Imagino minha mãe, sempre tão amorosa (quem a conhece, sabe), colocando a mão no ombro ou fazendo um carinho no braço de uma aluna enquanto perguntava. “Você não vai bater na gente?”, a criança questiona, desconfiada. “Não, nem pensar”, mamãe responde, meio surpresa, meio indignada. “É que a outra professora batia”, a criança justifica. Mamãe diz que, nesse momento, foi até a frente da sala, pediu a atenção de todos e anunciou: “Eu nunca vou bater em vocês. Eu vim aqui para ser professora, não para bater em ninguém”. Assim, em tempos de palmatória, gosto de

pensar que mamãe inaugurou um pequeno movimento decolonial “em favor das mudanças fundamentais que precisamos” (FREIRE, 1997, p. 53) na educação, ao combater o autoritarismo extremo e a violência no ambiente escolar.

Imagem 4 - Mamãe e seus alunos (ca. 1970)



Fonte: arquivo pessoal

Mamãe também conta que, olhando para seus alunos e suas alunas, percebeu que eles e elas tinham outras necessidades além de aprender a ler, escrever e contar. Alguns precisavam de reafirmação. Outros precisavam aprender hábitos de higiene. Eles precisavam “redescobrir-se” enquanto ocupantes daquele espaço escolar (FREIRE, 1997). Existiam na escola, sem no entanto pertencer àquele espaço. Mamãe continuou seu movimento de intervenção, relacionando-se com suas alunas e seus alunos, penteando seus cabelos, visitando seus lares.

Quando mamãe foi educadora na Educação de Jovens e Adultos mais recentemente, pude presenciar esse mesmo cuidado que ela teve com seus primeiros alunos e alunas. Via minha mãe marcando consultas médicas para suas alunas, arrecadando doações para os que precisavam e ajudando-as a conseguir um emprego.

Meu avô paterno também foi educador. Vovô é preto, filho de pais agricultores e neto de avó sequestrada e submetida a trabalho escravo. Quando criança, minha primeira reação ao saber que minha tataravó havia sido escravizada foi de

curiosidade. Acho que tinha em mente as representações “exóticas” dos povos que foram escravizados que via em meus livros de História.

Sob o guarda-chuva da "interculturalidade", os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada –se é que ela existe –ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal (WALSH, 2019, p. 22).

Faz-se necessário a consciência de que o próprio sistema de ensino no qual estamos inseridos incentiva essa marginalização quando decide boicotar a história de um continente inteiro e seus povos originários, consequentemente apagando e impedindo o contato com a história do nosso Brasil, resumindo-o a trezentos anos de escravidão e outros incontáveis delitos contra toda a nação (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 7).

Reconheço minha ignorância e insensibilidade para com a história de minha família, a minha *própria* história, cujas marcas carrego em meu corpo, em meus traços físicos, meus cabelos cacheados (que vez ou outra quero alisar) e em minha pele parda. Prossigo, no entanto, buscando lentes decoloniais para conhecer melhor essa história e também para reconhecer-me nela (FERRAZ et al., 2021).

Imagem 5 – Certificado de promoção



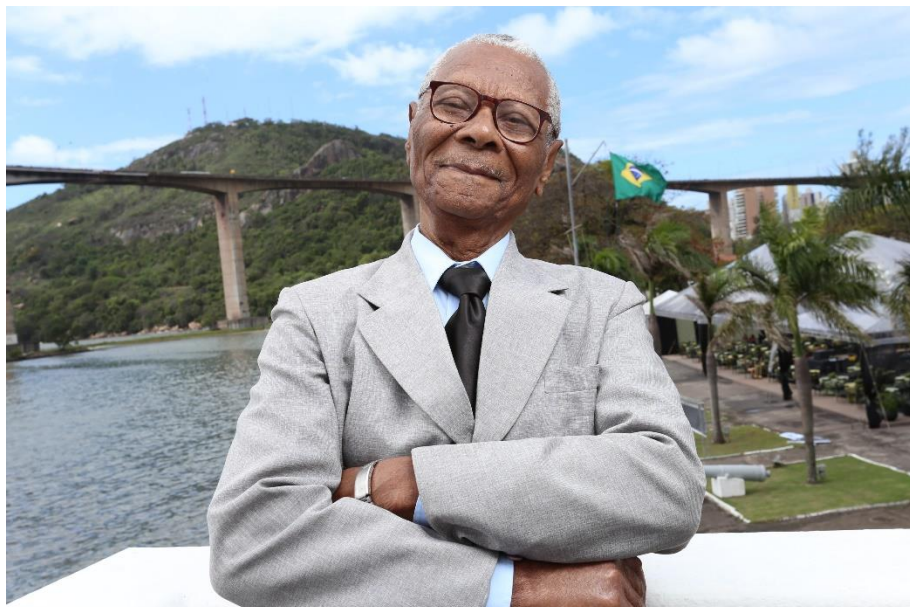
Fonte: arquivo pessoal

Vovô aprendeu a ler e a escrever quando já era adolescente, na cidade em que morava, no interior do estado. Encontrei o certificado acima quando o visitava, em uma pilha de fotos antigas. Vovô foi promovido ao Ginásio (hoje sexto ano do ensino fundamental) em 1º lugar, o que me enche de orgulho, considerando as adversidades

que ele tem enfrentado na vida. Achei especialmente interessante notar que o certificado é destinado aos pais do aluno, uma vez que comunica a promoção de “vosso filho”. No entanto, em 10 de dezembro do ano de 1956, data em que o documento foi assinado, meu pai, filho mais velho de vovô, já estava prestes a completar seis anos de idade!

Na década de 1940, vovô tornou-se soldado da Polícia Militar, casou-se com minha avó, lutou na Guerra do Contestado entre Minas Gerais e Espírito Santo, abriu estradas, ajudou a construir escolas. Com filhos já adultos, formou-se em Matemática pela Ufes na década de 1970. Creio que vovô tenha sido o primeiro de sua família a ter concluído um curso superior. E, apesar do orgulho que sinto ao pensar na história de meu avô, não posso deixar de pensar também no tanto de esforço que ele empreendeu para conseguir chegar aonde chegou, principalmente pela cor de sua pele e por sua classe social de origem. Outros talvez não tenham alcançado os mesmos objetivos por não terem suportado ou por terem escolhido não se submeter às mesmas subalternidades a que vovô se submeteu.

Imagem 6 - Vovô



Fonte: arquivo pessoal

A foto acima é de um ensaio fotográfico de família que fizemos para comemorar o aniversário de 95 anos do vovô. Ele já completou uma centena de vida e, ainda assim, é capaz de nos contar suas histórias com riquezas de detalhes. Posso ficar horas e horas ouvindo-o falar, contando suas histórias, dizendo como “aquele

tempo era bom” e, claro, me dando lições de conhecimento geral. Todas as vezes em que nos encontramos, desde que me entendo por gente, tenho que responder a alguma pergunta do vovô. “Quantas classes gramaticais existem na língua portuguesa?” “Quais são os quadrados perfeitos de 1 a 15? Pelo menos esses você tem que saber”. “Em que ano começou a Ditadura no Brasil?” são algumas perguntas que vovô sempre faz aos netos e às netas para testar nossos conhecimentos.

Vovô já recebeu algumas placas e menções honrosas por seu legado e por seu trabalho tanto como soldado quanto como educador. De vez em quando, alguém o procura para dar uma entrevista. Recentemente, um portal de notícias da cidade onde ele mora publicou uma nota em agradecimento pela participação dos soldados pracinhas na Segunda Guerra Mundial, em especial, ao senhor soldado meu avô, que lutou bravamente no *front* na Itália.

“Alô?” – liguei para vovô imediatamente. “Fala, meu amor”, ele respondeu. Eu nunca sei se vovô reconhece minha voz, ou se disfarça muito bem, então sempre me apresento. “*Bença*, vovô. É Marianna. É verdade que o senhor foi pra Itália, na guerra?” Ao que ele respondeu, com uma risada: “E você já viu preto ir pra Europa?”

Ao lembrar essa história, vejo como minha família tem sido marcada tanto pelo colonialismo quanto pela colonialidade do pensamento. Minha tataravó foi vítima direta do colonialismo: teve seu país invadido e saqueado, a soberania de seu povo usurpada e seus recursos econômicos e culturais explorados por meio da dominação política e militar de algum país europeu.

Fico imaginando a dor de minha tataravó em sua trajetória de seu país até o Brasil, talvez no porão insalubre de algum navio. Qual era sua posição na sociedade em que vivia? O que ela gostava de fazer? Em que condições ela chegou até aqui? Que idade ela tinha? O que passava por sua cabeça enquanto viajava, talvez acorrentada, para longe de seu lar, de seus queridos e suas queridas? Não tenho como responder a essas perguntas. Sua história parece se desvanecer.

O período colonial, iniciado com a chegada da caravana liderada por Colombo no continente hoje conhecido por América, findou-se em meados do século 19, com os movimentos de emancipação política das colônias (GROSFOGUEL, 2007). Foi por volta desse período que viveu minha tataravó. Como herança funesta, o colonialismo deixou a colonialidade, isto é, uma forma de poder, na qual “a ideia de raça e a hierarquia etno-racial global atravessa todas as relações sociais existentes, tais como sexualidade, gênero, conhecimento, classe, divisão internacional do trabalho,

epistemologia, espiritualidade, etc.” (Ibid., p. 2). Esse padrão de poder permanece ainda vigente, mesmo que as colônias tenham sido quase que totalmente erradicadas de nosso planeta.

Assim é que, minha tataravó, se estivesse viva em 1888, ocasião da abolição da escravatura no Brasil, teria sua “liberdade” devolvida, mas estaria sujeita a um outro tipo de sistema colonizante, agora ideológico, que dotou pessoas brancas de todos os tipos de privilégios e reservou às demais formas de existência subalternas. Que colocou brancos em posição de superioridade aos negros, valendo-se, inclusive, de argumentos ditos científicos (FANON, 2008). Que legitimou apenas as formas de conhecimento elaboradas por pessoas brancas, isto é, europeias, e desprezou todas as demais, considerando-as superstição, ou crendices (GROSGUÉL, 2007; SOUSA SANTOS, 2007). Que, pretensamente em nome de Deus, criou uma concepção dualista de corpo e alma e propagou a ideia de que somente pessoas brancas eram dotadas de alma (QUIJANO, 2005). Que, ainda, impôs a pessoas como minha tataravó padrões de beleza inatingíveis, a ponto de fazê-las detestar seu corpo, a cor de sua pele e a textura de seus cabelos.

No período histórico o qual consideramos o surgimento da Modernidade (século XIX, região da Europa, a partir de uma série de movimentos sociais pela libertação de pessoas escravizadas), os povos libertos da dominação física europeia conseguiram sua emancipação política, porém ainda obedeciam ideologicamente a uma lógica colonial. Tais influências podem ser percebidas na atualidade, sejam em algumas palavras utilizadas no nosso vocabulário até ao racismo velado que nos permeia (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 3).

“O racismo [...] está mais disseminado do que frequentemente se pensa” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 109). Assim, nós, descendentes de pessoas sequestradas e submetidas a trabalho escravo, podemos ter sido libertas física e politicamente, mas ainda nos encontramos presas à lógica colonial, que tem, como aspectos talvez principais, a opressão e a negação (MIGNOLO, 2010), que se materializam em pensamentos tais como “preto não vai à Europa”. Em muitos outros nos quais encontro-me implicada, sendo produtora e produto de discursos e práticas colonizadas e colonizantes.

Nesta tese, focalizo algumas dessas práticas, sempre buscando fazer um “giro decolonial”, isto é, um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105), com o desejo principal de “tirar [os indivíduos] de seus lugares reprimidos, mostrando

também as características imperiais da ‘negação’ (MIGNOLO, 2010, p. 18), em um exercício constante em busca da decolonização<sup>21</sup> de minhas práticas e de meu corpo.

Entendendo, porém, que sou produto e produtora da colonialidade, em diversas das relações que estabeleço comigo mesma e com as pessoas ao meu redor, especialmente com as crianças, meus alunos e minhas alunas, encontro alívio em Mignolo e Walsh (2018, p. 81), para quem a decolonialidade não necessariamente “implica na ausência de colonialidade, mas sim no movimento contínuo direcionado a possibilidades de outras formas de ser, de pensar, de saber, de sentir e de viver; isto é, uma outra maneira no plural”.

Decolonizarmo-nos implica em aprendermos a olhar para o mundo em que vivemos e realizar leituras de mundo a partir de outros paradigmas, de maneira a compreender as nossas vidas e as relações e interações com as outras vidas e as ecologias em que vivemos, não apenas através das lentes direcionadas do colonizador, mas também com as lentes do colonizador e, principalmente, com outras lentes ou lentes outras (SAITO, 2021, p. 49).

As histórias da mamãe, de minha tataravó e do vovô são algumas das muitas que eu poderia compartilhar com você para ilustrar relações colonizantes que atravessam meu corpo e minha existência, relações de poder entre educadora e crianças e relações racistas entre brancos e não brancos. O fato de ter crescido ouvindo essas histórias de família e vendo o exemplo de minha mãe e avô como educadores certamente me influenciou a decidir pela docência. Assim, escolhi compartilhar essas histórias porque, além de me atravessar pessoalmente, elas me atravessam profissionalmente também. Como aluna, vejo-me em meu avô: também fui estudiosa, tirava boas notas e uma vez até ganhei uma medalha pelo bom desempenho na escola. Como educadora, vejo-me também em meu avô e em minha mãe, em diferentes fases de minha trajetória docente. Em diversos momentos, prezei pelo acúmulo de conteúdos: meus alunos e minhas alunas tinham que saber como apresentar-se em inglês, soletrar seu nome, dizer seu número de telefone, dentre outras funções. Assim é que me identifico com vovô, sempre testando minhas crianças para saber se elas eram capazes de responder às minhas perguntas. Em outros momentos, identifico-me mais com mamãe, com sua tranquilidade e com a responsabilidade que advém da compreensão de meu papel como educadora, que

---

<sup>21</sup> Falo em *decolonização*, ao invés de *descolonização*, por entender, juntamente com Grosfoguel (2011) e Oliveira (2016), que *descolonizar* envolve uma crítica, uma denúncia à modernidade, enquanto *decolonizar* engloba, também, a proposição de novas configurações políticas, culturais e de pensamento. No entanto, ao citar outras autoras, mantenho os termos usados por elas.

vai muito além de ensinar conteúdos linguísticos, preocupando-me, em primeiro lugar, em promover um ambiente física e emocionalmente seguro para meus pequenos e minhas pequenas. Com frequência e, guardadas as devidas proporções, identifico-me com minha tataravó, ao sentir a colonialidade que se opera em minhas diversas relações, demandando, por exemplo, que eu me cale em determinadas situações, que eu cubra meu corpo feminino, que eu alise meus cabelos; também, que eu reproduza determinados sotaques, me submeta a determinados testes de proficiência, tenha que me referir ao conteúdo produzido no Norte (pois, o que poderia saber uma brasileira sobre ensinar inglês para crianças?) e que, em diversos momentos, eu reproduza essas mesmas relações em meu contato com as crianças.

Se para mim, a um certo momento, colocou-se a necessidade de ser efetivamente solidário com um determinado passado, fi-lo na medida em que me comprometi comigo mesmo e com meu próximo em um combate com todo o meu ser, com toda a minha força, para que nunca mais existam povos oprimidos na terra (FANON, 2008, p. 188).

### **Professora sim, tia não (e instrutora também não)**

O título desta seção-rizoma remete a uma obra de Freire (1997): Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Essa obra me ajuda a pensar a respeito de minha identidade e minhas subjetividades enquanto educadora. Mas, antes de relacionar três das identidades que têm sido atribuídas a mim em minha trajetória docente, a saber, *professora*, *tia* e *instrutora*, compartilho com você meus entendimentos acerca desses processos de identificação.

Para tanto, gostaria de propor um exercício. Gostaria que você desse agora uma olhada em seu documento de identidade. O que ele diz? O meu diz que meu nome completo é Marianna Cardoso Reis Merlo, que sou natural de Vila Velha, no Espírito Santo, que nasci no dia 17 de maio de 1986. Diz o nome de meus pais, menciona que outro documento confirma essas informações, informa o dia em que meu registro foi tirado e traz, na parte da frente, uma foto 3x4 minha, a impressão do meu polegar direito e minha assinatura. Além disso, meu documento também contém dois elementos essenciais para que ele seja considerado um documento válido: a assinatura de um delegado da Polícia Civil e um código numérico atribuído a mim por essa instituição.

Ao pensar sobre meu documento de identidade, percebo que todos os dados que ele contém revelam identificações que foram atribuídas a mim: meu nome, o dia e local em que eu nasci, meus pais, minhas digitais, meus traços físicos, meu número de registro. Não participei da escolha de nenhuma delas. E, apesar de dizerem muito pouco sobre quem eu sou, essas informações são suficientes para me identificar em várias esferas sociais das quais participo.

Isso me lembra o que Foucault diz a respeito do processo de concessão de uma identidade social e pessoal. Para o autor, somos constantemente categorizados pelo outro, o que nos coloca em uma situação de passividade (RABINOW, 1984). A partir de Foucault, Rancière (1992) pondera que a identificação é um processo que vem de fora, ou seja, de alguém que “encontra no corpo do outro seu objeto” (RANCIÈRE, 1992, p. 64). Esse outro me reconhece e me identifica de acordo com identidades que já existem, como maneiras de ser, de falar e de agir no mundo que já são visíveis na sociedade (BIESTA; BINGHAM, 2010). Assim, quando meus amigos me dizem “nem parece que você faz doutorado”, talvez eles tenham em mente que uma pessoa que faz doutorado deve ser séria, compenetrada e sisuda, que é tudo o que não sou (acho eu). A lógica do pensamento moderno certamente contribui para essa concepção fixa de identidade, de um sujeito cuja “essência” corresponde à identidade da pessoa ao longo de toda a sua vida (HALL, 2005).

A partir do pensamento pós-moderno, as identidades têm se tornado cada vez mais fragmentadas (HALL, 2005) ou, melhor dizendo, a fragmentação das identidades tem sido cada vez mais colocada em evidência (MENEZES DE SOUZA, 2011). Assim é que temos presenciado a emergência de diferentes identidades de gênero, etnia, sexualidade e nacionalidade que, no passado, eram silenciadas. Além disso, quando penso nas mudanças sociais que acontecem a todo vapor ao nosso redor, percebo a dificuldade em dizer que possuímos dentro de nós um “núcleo” autônomo e autossuficiente que fixa nossas identidades desde o nascimento à morte. As identidades, antes geralmente consideradas como algo unificado e estável, agora são vistas também de uma forma plural, já que são formadas a partir da relação com o outro (HALL, 2005; LEFFA, 2012).

Para mim, a pandemia tornou ainda mais evidente essa complexidade. Do dia para a noite, precisei performar várias de minhas identidades em um só ambiente: minha casa. Um espaço, que antes era reservado para a minha intimidade e de minha família, passou a ser minha sala de aula, local de reunião (virtual) de trabalho e

escritório de meu marido. Ficou mais evidente para mim como podemos assumir “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2005, p. 13 – aspas no original).

É como se eu vestisse uma roupa para cada um dos papéis que desempenho na sociedade, como observa Fadini (2020). Assim, conforme vou transitando entre as relações que estabeleço com as pessoas ao meu redor e os lugares onde estou, vou “trocando de roupa”. Mas é estranho perceber que tenho dificuldade de me “despir” da minha “roupa” de *teacher*. Em uma época em que resolvi sair da sala de aula para saber se seria feliz trabalhando em outra área, era comum ouvir as pessoas me dizerem: “Você é professora, né? Tem cara de professora”.

Não sei bem o que eles viam em mim para pensar isso. Talvez seja meu jeito de falar? O fato é que essa breve experiência fora da sala de aula serviu para me ajudar a perceber essa minha identidade de educadora, que vai além do exercício da profissão. Ser educadora parece que está em mim, até quando não estou em sala de aula.

Apesar de meu consciente me dizer que devo ‘vestir’ meu papel de professora quando ‘estou’ professora (e, portanto, deveria ‘desvesti-lo’ quando não estiver mais), o meu inconsciente não me permite deixar de ‘ser’ professora, mesmo que eu não esteja em um momento em que deva exercer a função. Assim, aproveitando o uso das metáforas, é como se o meu papel profissional não fosse uma ‘vestimenta’ como os demais papéis que possuo, é como se fosse a minha própria pele e, neste caso, não possuo tal papel, mas o sou. Mesmo que tenha orgulho disso, existe em mim certo receio de que, na verdade, a minha identidade de professora é que me possua, haja vista o quanto ela me afeta (FADINI, 2020, p. 80).

Durante o período de pandemia, em que lecionei de forma exclusivamente remota, mesmo quando a aula online terminava, eu tinha dificuldade de me despir da roupa de *teacher* Mari para assumir outras identidades, outros modos de agir e de me comunicar, assim como observa Menezes de Souza, em dois momentos:

Ao mesmo tempo em que você é aquela pessoa cujo nome está registrado em seu RG, que diz que você é uma pessoa no singular, você ao mesmo tempo é membro de várias dessas comunidades, e cada comunidade tem sua forma de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, enfim, de se relacionar. Resultado: todos nós somos vários (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 294-295).

Assim, a identidade existe, mas varia de acordo com a pessoa com quem se está falando. A identidade não é uma substância, mas um conjunto complexo de coisas que vai tomar uma determinada forma em algumas circunstâncias e outra forma em outras. [...] Assumir uma identidade é sempre uma estratégia. Você recorre a uma identidade para agir em determinado contexto para um determinado fim. Mas cuidado para não se enganar e acreditar que aquela identidade é fixa e é sua. Portanto, sempre há uma identidade, como

sempre há um local de fala, mas eles nunca são os mesmos (MENEZES DE SOUZA et al., 2019, p. 166).

Assim é que, em relação ao meu marido, sou esposa; para meus pais, sou filha. Para minha amiga canadense, sou brasileira, mas para meus amigos cariocas, sou capixaba. Mas diante de uma criança ou de alguém que me pede uma explicação, pareço acionar o “modo *teacher*”, que se agrega às minhas outras identidades.

Como você pode notar, minhas identidades não são únicas, mas sim compostas, e muitas vezes podem ser “contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2005, p. 12). Em uma escola de idiomas, fui aluna e depois educadora. Um educador muito querido tornou-se meu colega de trabalho, e depois viramos amigos. Nessa mesma escola, quando estava no nível “básico”, tive um colega de sala de quem fui professora quando ele estava no nível “avançado”. Na universidade, fui aluna e depois colega de trabalho de minhas professoras e meus professores. Tive alunas na universidade que hoje são educadoras da escola onde atuo como gestora. Todas essas diferentes funções que desempenhei no passado e as que desempenho atualmente fazem com que as pessoas me identifiquem de diversas formas, de acordo com as diferentes comunidades de que participo e com as diferentes relações que estabeleço com elas.

Porém, essas identificações dadas a mim pelo outro nem sempre condizem com as maneiras com as quais eu me vejo. Olhando assim, por fora, alguém poderá me identificar como professora experiente, que “domina” as “técnicas” de ensino da língua inglesa, afinal, são mais de quinze anos de experiência na docência. Por dentro, no entanto, me vejo como profissional sempre incompleta, sempre aprendiz, muitas vezes insegura do que preciso fazer para educar meus alunos e minhas alunas e contribuir para a formação das educadoras com quem trabalho. Acho, inclusive, que sofro da “síndrome do impostor”<sup>22</sup>, pois, frequentemente, acho que a visão que as pessoas têm de mim, de pessoa “competente”, de “aluna nota dez” ou ainda, de “*super teacher*” gera em mim uma expectativa de que “bem, se eu sou tudo isso mesmo, eu deveria saber disso, eu já deveria ter dado conta daquilo”, o que nem sempre é verdade. Aliás, muitas vezes não é. De modo que às vezes me apavora pensar que sou uma fraude e que, a qualquer momento, alguém vai descobrir que eu não deveria ocupar os espaços que ocupo na academia e no trabalho por falta de competência.

---

<sup>22</sup> Crença de que não sou boa o suficiente ou não tenho condições de pertencer a um determinado espaço ou esfera social.

Imagem 7 – Super teacher



Fonte: Arquivo pessoal

Conversando com amigas de infância, familiares, colegas de trabalho, colegas de sala, da época da graduação, do mestrado e do doutorado, alunas, alunos e seus familiares, identifiquei várias palavras que foram usadas para me descrever (cf. ANEXO 1-15) e listei-as abaixo:

Tabela 1 - Palavras sobre mim<sup>23</sup>

<b>Eu aluna</b>	<b>Eu colega (de sala de aula e/ou de trabalho)</b>	<b>Eu educadora (de crianças e/ou de educadores)</b>
comprometida assídua pontual cumpridora das tarefas honestas perfil analítico doce envolvida olhar arguto	(esforçada) (estudiosa) inteligente artística criativa atenciosa preocupada com o outro proativa aberta	madura (acolhedora) gente como a gente (humilde) (sensível) tinha “jogo de cintura” carinhosa (paciente) (gentil)

<sup>23</sup> As palavras que aparecem entre parênteses se referem a inferências que faço com base nos comentários dos participantes (e.g. “Você tinha muito foco” tornou-se ‘focada’).

contida ponderada (focada)	pronta para ajudar incentiva o diálogo centrada mocinha comportadinha solícita (humilde) (crítica)	fofa líder boa ouvinte (questionadora) (inspiradora) legal excelente tem “dom” de educar tem habilidades emocionais (competente) (dedicada) capaz vontade de fazer o melhor good ( <i>boa</i> ) funny ( <i>engraçada</i> ) cool ( <i>legal</i> )
----------------------------------	---	---

Fonte: elaborada pela autora, com base nas entrevistas com participantes (cf. ANEXO 1-15)

Ao listar todas as características acima, os primeiros sentimentos foram de alegria, gratidão, coração quentinho. Por um lado, me vejo em muitas dessas palavras. Como aluna, tenho sido “comprometida”, “cumpridora das tarefas”, mesmo quando o volume de trabalho demande passar noites em claro e estudar nos fins de semana e nas férias. Apesar de não me considerar uma pessoa que, desde cedo, “já sabia o que queria”, como pensam Rosa (ANEXO 1) e Elisa (ANEXO 3), geralmente consigo manter o foco naquilo que me proponho a fazer. Tenho a necessidade de ir até o final. Não consigo deixar as coisas pela metade. Talvez tenha sido por isso também que consegui concluir um doutorado em meio à pandemia.

Como colega de sala, também me vejo em muitas das identidades atribuídas acima. Lembro-me de ter sido, durante a infância, considerada a “aluna mais inteligente da sala”. Por isso, eu estava sempre ajudando um amigo aqui e outro ali a estudar para a prova ou a fazer a lição de casa. Minha casa era o *point* da galera quando tínhamos semana de provas. Papai me dava folga do trabalho na papelaria da família, onde trabalhei dos 11 anos de idade até quando me casei, e meus amigos iam para minha casa. Passávamos a tarde papeando e estudando. Assim é que me vejo como uma colega de sala “atenciosa” e “pronta para ajudar”.

Como educadora, também me reconheço em várias características listadas acima. A partir das leituras que tenho feito, reconheço, cada vez mais, a incompletude de meus saberes (SOUSA SANTOS, 1997). Apesar de profissional experiente, admito sempre para meus alunos e minhas alunas (para as crianças, inclusive) que não sei

tudo, e talvez por isso as pessoas me veem como educadora “humilde” e “gente como a gente”.

Por outro lado, penso também que talvez eu não usaria as mesmas palavras para descrever a mim mesma. Se eu tivesse que fazê-lo, certamente eu não diria que sou “artística”, que tenho “olhar arguto” ou “dom’ de educar” (muito embora essas palavras me deixem feliz em saber que sou vista desse modo).

Aliás, ser vista como alguém que tem “dom” de educar me faz também refletir sobre as implicações dessa visão da docência como “dom”, como um talento natural para educar. Em diversos momentos de minha vida docente, ouvi comentários acerca de meu “jeito” para ensinar crianças e minha “vocação” para a docência. Apesar de entender esses comentários como formas que as pessoas encontram para elogiar, de alguma forma, meu trabalho, entendo também que seja “fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores iluminados” (FREIRE, 2005, p. 43).

Minha impressão é que a necessidade desse tal “dom” ou “jeito” para educar parece ser inversamente proporcional à idade dos alunos e alunas com quem se trabalha. Ou seja, quanto menor a idade das crianças, mais esse dom é enfatizado. Esse “jeito” para crianças me parece bastante subjetivo e, de certo modo, esvazia o trabalho docente realizado com crianças, que, nessa visão, depende apenas de uma educadora com “talento” para ensinar, e esse talento é “natural”.

Para mim, a ideia de que basta ter um “talento natural” para educar crianças afeta profundamente as diversas dimensões do trabalho docente, contribuindo para que a formação de educadoras de línguas estrangeiras para crianças seja entendida como um espaço de reprodução e transmissão de um pacote fechado de conhecimentos sobre metodologias, métodos e livros didáticos (FERRAZ, 2018), cujo objetivo principal é transmitir os métodos necessários para que a educadora os inclua em seu “kit de ferramentas” (GOODWIN, 2010), ao mesmo tempo em que retira dela a necessidade de pensar sobre as filosofias que embasam seu trabalho (LEFFA, 2008), sobre as concepções de língua que norteiam suas práticas (MERLO, 2018; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), sobre as relações estabelecidas com as línguas e as culturas presentes em seu contexto de atuação (FONSECA, 2020) e sobre as ideias que se tem sobre a infância e sobre a criança que aprende línguas estrangeiras (CYPRIANO; SOARES, 2019). Percebo como essas relações

complexificam meu trabalho docente, e certamente os encaminhamentos que dou pra tais questões em minha prática não são desenvolvidos “naturalmente”. Pelo contrário, são fruto de muito estudo, erros e acertos, idas e vindas.

Assim, como educadora que já trabalhou com bebês, crianças, adolescentes, adultas e idosas, tendo a compreender que “quanto mais cedo, mais difícil” (CARVALHO; TONELLI, 2016), ou seja, quando mais novinha a criança, mais desafiador é o trabalho docente, sobretudo em contextos de formação problemáticos como os que vivencio (MERLO, 2018). Meu trabalho com os pequenos e as pequenas é complexo: requer estudos em diversas áreas (eg. pedagogia, sociologia, psicologia, filosofia, linguística aplicada, educação física, música) para embasar a proposição de práticas transdisciplinares que sejam responsivas às necessidades de desenvolvimento das crianças, em diversos aspectos, tais como linguístico, cognitivo, motor, social e emocional.

O trabalho da professora de inglês com crianças constitui-se de uma prática transdisciplinar, uma vez que é preciso conhecer sobre a criança, suas características, seus modos de aprender e produzir conhecimento, suas necessidades, bem como saberes associados ao que comumente temos denominado de ensinar e aprender línguas. Portanto, ser professora de línguas adicionais<sup>24</sup> (ou de outras áreas) na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental implica em uma prática transdisciplinar, na qual, ao visitarmos outros espaços, transformamos nossas percepções, ações e nosso próprio espaço (KAWACHI-FURLAN, TONELLI, 2021b, p. 625).

É talvez com base no discurso que basta termos “jeito” com crianças para educar que a educadora se torna “tia”. Entendo a relação de carinho envolvida na ação de atribuir à educadora uma relação de parentesco, de proximidade. Entendo também que chamar a educadora de tia parece ter se tornado uma coisa cultural nos contextos escolares dos quais participo. Mas, particularmente, não gosto de ser chamada de tia, a não ser por meus sobrinhos. Amanda, uma ex-aluna da época em que lecionei em um curso de graduação de Letras-Ingês e eu conversávamos acerca dessa questão em nossa entrevista (cf. ANEXO 4):

Amanda – [...] Tanto é que, assim, eu não sei você, mas eu não consigo dar aula o tempo inteiro em inglês para criança. Não dá, não dá. [...] Eu tento fazer bastante em inglês, mas é quase... quase professora de primário da escola. Aí chamam de tia...

M - Eu não deixo me chamarem de tia não, eu não gosto não. Eu falo: *"I'm not tia. You can call me teacher. You can call me Mari. Not tia"*<sup>25</sup>.

Amanda - Não, alguns me chamam de tia. Mas eu acho que é até acostumar,

<sup>24</sup> Assim como Jordão (2014), prefiro usar o termo “línguas estrangeiras”, por entender que ele evidencia questões ideológicas e relações de poder presentes nas práticas linguísticas. No entanto, o aprofundamento dessas questões foge ao tema deste trabalho.

<sup>25</sup>“Eu não sou tia. Você pode me chamar de *teacher*. Você pode me chamar de Mari. De tia, não”.

pelo menos comigo, aí depois eles sabem que é *teacher*. Mas tia é porque eu acho que já tá acostumado na escola há muito tempo.

Não posso ser “tia” em sala de aula porque, se assim o fosse, não atenderia às necessidades de meus alunos, nem as expectativas de seus familiares. Minha ação como “tia” não envolve estudo ou trabalho. Não preciso trabalhar nos fins de semana nem planejar para ser tia. Já minha identidade docente envolve estudo, trabalho, responsabilidade e responsividade. A tia raramente se indigna com suas condições sociais de tia. Mas nós, educadoras, precisamos frequentemente lutar por melhores condições de trabalho, tanto em contextos públicos quanto em escolas de ensino privado. Assim é que, com Freire (1997, p. 18), compreendo que

*Professora, [...], é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido – o da tia recusar ser tia (grifos no original).*

Essa questão me remete a outra identidade geralmente atribuída à categoria de educadoras de línguas, principalmente àquelas que atuam em cursos de idiomas, o que é o meu caso no momento em que escrevo esta tese: a de *instrutora*. A categoria profissional das professoras possui diversos direitos garantidos por lei, que não são compartilhados com outros profissionais do ensino, como, por exemplo, os instrutores.

Para mim, essas outras categorias (instrutores, monitores, assistentes) são, frequentemente, usadas como forma de remunerar as educadoras com valores abaixo daqueles acordados em convenção coletiva com os sindicatos. Assim é que eu via a contratação como instrutora como violação de meus direitos como educadora. Por isso, todas as vezes que me candidatava a uma vaga de emprego, fazia questão de perguntar: “Como será feito meu registro?” Se a resposta fosse “Como instrutora”, eu agradecia pela atenção e oportunidade, mas dizia que estava em busca de outras possibilidades.

Depois de ter saído da empresa onde trabalhei para testar minha sobrevivência fora da docência, voltei com mais vontade e motivação para a sala de aula. Fiquei sabendo que uma franquía de ensino de inglês estava precisando de coordenadora para o curso de crianças e adolescentes e resolvi me candidatar à vaga. Essa seria minha primeira experiência na coordenação. O salário era bem baixo, mas

pensei que seria importante para minha carreira passar pela experiência de ser coordenadora de um curso.

Na época, Clara (cf. ANEXO 10) era coordenadora geral da escola para onde me candidatei. Depois de ter sido aprovada no processo seletivo, levei meus documentos para a contratação, fiz exame admissional e tudo mais. Quando tudo parecia certo para que eu pudesse iniciar os trabalhos, recebi a notícia que, na verdade, seria registrada como “instrutora”:

Mari: Antes de fazer a entrevista, no processo seletivo eu perguntei: “como vai ser feito o meu registro?”

Clara: [...]

Mari: “Coordenadora”. Aí eu falei: “ok”. Aí eu fiz exame admissional como coordenadora. E aí alguém me falou que eu teria que fazer como instrutora, porque eu só virava coordenadora depois do treinamento, alguma coisa assim. E que minha carteira seria assinada como instrutora. Aí eu me recusei. Eu falei: “não, eu não sou instrutora”

Clara: É uma triste realidade

Mari: E acabei fazendo outra entrevista. Saí de lá direto para outra escola no caminho, entreguei o currículo e no dia seguinte fiz prova, entrevista, sei lá o quê... E aí eu perguntei: “como é feito o registro”? “Professor”. “Ah, ok”. Aí já fui na escola: “Me devolve meu documento” (risos). E aí você ficou desesperada, Clara. Querendo me jogar uma pedra, né? Fala a verdade (risos).

Clara: Não, não. Eu lembro desse momento. Eu lembro que a professora que fez com você o treinamento falou: “olha, vim te dar uma notícia péssima. A Marianna acabou de ligar falando que ela não vai ficar”. E aí a gente sentou e falou “caraca, agora vamos ter que começar tudo de novo, vamos ter que buscar alguém”... E a gente tinha urgência, né?

Mari: E aí, vocês conseguiram?

Clara: Não me recordo quem veio depois na sequência... eu acho que a (nome da professora) segurou as pontas por um bom tempo, foi isso o que aconteceu.

Mari: O que você faria no meu lugar?

Clara: Ô Mari. Talvez isso não teria sido na época um impedimento para mim, porque, enfim, muita coisa ainda eu não tinha muita consciência, sabe? Então isso não era uma causa para mim. Para mim era tipo: todas as escolas fazem dessa forma, embora eu achasse errado, mas eu achava que funcionava assim em cursos livres em geral. Então talvez eu tivesse aceitado.

Mari: Entendi.

Clara: Como tenho registros na minha carteira, de instrutora.

Entendo as questões financeiras que envolvem a contratação de professoras e de instrutoras, principalmente depois que abri a escola. Sei que a sustentabilidade financeira de uma escola é uma questão crucial, principalmente de uma escola pequena como a minha. Mas, se desenvolvemos um trabalho altamente especializado e totalmente indispensável, importa questionar as políticas salariais e as relações identitárias que podem ser estabelecidas a partir dessas políticas.

O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é

indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios (FREIRE, 1997, p. 33).

Sabendo da relevância de minha tarefa docente, de meus esforços e também de minhas limitações, ora me identifico, ora me afasto das identidades atribuídas a mim. Essa diferença entre a forma como sou vista e a forma como me vejo se relaciona a outro processo: a subjetivação<sup>26</sup>. Esse processo, considerado a contribuição mais original de Foucault (RABINOW, 1984), caracteriza o modo pelo qual “um humano se torna um sujeito” (FOUCAULT, apud RABINOW, 1984, p. 11). A partir dessa definição, diversos teóricos têm debatido acerca desse conceito, relacionando-o à política (RANCIÈRE, 1992), à educação (BIESTA; BINGHAM, 2010; BIESTA, 2011; 2012; 2013; 2016; 2018; 2020) e, mais precisamente, à educação linguística (FORTES, 2017) e à formação de professores (ONO, 2017; FADINI, 2020).

Diferentemente da identificação, que acontece “de fora para dentro”, a subjetivação consiste em um processo que parte “de dentro”, ou seja, de meu próprio reconhecimento como pessoa (FADINI, 2020). Enquanto a identificação tem a ver com “quem” eu sou (LEFFA, 2012), a subjetivação descreve o processo de construção de “*como eu sou, [...] como eu existo, como eu tento levar minha vida, como eu tento responder e me engajar com aquilo que encontro [...]. Inclui, portanto, a questão a respeito do que irei ‘fazer’ com minha identidade*” (BIESTA, 2020, p. 99 – grifos no original).

Esse entendimento de como sou e estou no mundo causa e é causado por um processo de profunda reflexão. Nesse processo, reflito sobre minha relação com as identidades que são socialmente atribuídas a mim, com o contexto cultural onde vivo e com minhas percepções acerca da minha ação no mundo. Além disso, conforme Fadini (2020) enfatiza, o processo de subjetivação envolve não só a reflexão, mas também envolve nossa **ação** por meio dos discursos que fazemos circular na sociedade.

Para Rancière, (1992, p. 60), o processo de subjetivação consiste na “formação de um eu que não está em si mesmo, e sim na relação de um eu com o

---

<sup>26</sup> Apesar de algumas autoras utilizarem o termo ‘subjetificação’ (cf. FADINI, 2020; FORTES, 2017), prefiro o termo ‘subjetivação’, utilizado anteriormente em traduções do trabalho de Foucault (cf. REVEL, 2002) e Biesta (cf. BIESTA, 2012).

outro”. Ou seja, minha constituição como sujeito não é um processo individual, que eu consiga realizar sozinha, comigo mesma. Como já dizia Freire (1963, p. 2), o ser humano “se integra na medida em que se relaciona”, pois se reconfigura através do diálogo com o outro, o “não-eu”:

[...] foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que disse a mim: você é você. [...] a partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 294).

Confesso que precisei ler a citação acima mais de uma vez para conseguir entendê-la. Freire usava essa “linguagem de professor”, como destaca Menezes de Souza (2011, p. 294), que pode parecer confusa à primeira vista, mas contém uma profundidade enorme quando lemos mais atentamente. Falando de nossa constituição como sujeitos, Freire descreve esse movimento de percepção do outro e, a partir dele, de percepção de si mesmo. Percebemos o outro por meio de um exercício de escuta que busca compreender o “não-eu” em suas particularidades e que possibilita a compreensão de nosso próprio eu.

O exercício de “visitar” o outro nos transforma (FERRAZ; COTRIM, 2016; FERRAZ, 2018) e, como demonstra minha amiga Camila Fonseca em seu trabalho de mestrado (FONSECA, 2018), a interação entre o “eu” e o “outro” pode resultar em um “outro eu”, ressignificado, transformado.

Recorro a Menezes de Souza (2011) para me auxiliar a compreender a relação entre essas interações com o outro e minha ação pedagógica. Uma vez que pertenço a várias comunidades, essas comunidades de alguma forma me constituem, ou seja, acabam fazendo parte de mim, da forma como que penso e ajo. Esse “eu” que sou agora, que “eu” é esse? É o “eu” educadora, “eu” aluna, “eu” esposa, “eu” gestora, “eu” filha, “eu” pesquisadora? Isso depende de como estou nas várias comunidades às quais pertenço e das relações que estabeleço com os membros dessas comunidades.

Considerando que meu “eu” está necessariamente implicado em minha formação como educadora e em minhas ações com meus alunos e alunas, preciso pensar em como essas complexidades me constituem como pessoa. Busco, então, “compreender como elas [essas complexidades] constituem nossas comunidades, as comunidades de nossos aprendizes, as comunidades que produzem novas formas de

saber, [...]” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 245). A partir desse exercício, posso pensar em como essas relações afetam o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras com crianças.

Desse modo, entendo a subjetivação como um processo multidimensional que possui uma dimensão subjetiva, individual, mas também é “mediada por múltiplos fatores históricos e contemporâneos, experiências, relações e práticas sociais” (FORTES, 2017, p. 62), assumindo, assim, dimensões culturais, históricas e sociais.

É nessa perspectiva que compreendo a subjetivação também como uma forma de emancipação. A partir de Freire (1970), Biesta e Bingham (2010) elaboram uma releitura do conceito de emancipação, tido não como uma libertação das amarras sociais que oprimem o sujeito, mas como uma ruptura “que torna possível o aparecimento da subjetividade ou, para ser mais preciso, uma ruptura que é o aparecimento da subjetividade” (BIESTA; BINGHAM, 2010, p. 32-33 – itálico no original). Para mim, essa ruptura ocorre quando me torno consciente de minhas identidades, das relações que elas desempenham na sociedade em que vivo e como essas relações ecoam em meu próprio eu. A partir dessa conscientização, para utilizar o termo que Paulo Freire usa para designar a transição da consciência ingênua para um pensamento crítico (FREIRE, 1963), posso escolher me emancipar das identidades que me objetificam por meio da linguagem ou assumi-las. Daí a importância de uma educação que tenha a subjetivação como um de seus objetivos principais (BIESTA, 2011; 2012; 2013; 2016; 2018; 2020; FORTES, 2017).

Podemos também pensar a subjetivação como “um processo de desidentificação ou desclassificação” (RANCIÈRE, 1992, p. 61), na medida em que nos possibilita romper com identidades atribuídas a nós e com as quais não nos identificamos e, se quisermos, abraçar essas identidades no momento seguinte, como demonstrou Hall (2005). De qualquer forma, o reconhecimento de minhas subjetividades pode propor outras narrativas acerca de mim mesma, que desnaturalizam a ordem existente e constroem novas verdades continuamente (BIESTA; BINGHAM, 2010).

### **Linhas abissais na educação de línguas estrangeiras**

Entendo as línguas como práticas sociais de construção de sentidos (JORDÃO, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2019), como fluxos dinâmicos que podem

ser incorporados às culturas de quem delas se apropria. Nesse entendimento, a língua deixa de pertencer a um determinado povo ou nação e rizomatiza-se nas práticas ao redor do mundo.

Mas no caso da língua inglesa como língua estrangeira, a coisa parece ser diferente. A língua inglesa parece ter dono. Ou melhor, donos: os Estados Unidos da América e a Inglaterra. Essas nações, localizadas no Norte hegemônico (SOUSA SANTOS, 2007), abrigam renomadas instituições de ensino de línguas e de aplicação de exames de proficiência, além de editoras de materiais didáticos, que movimentam uma indústria bilionária, cujos lucros só crescem ano após ano. De lá são importados os recursos didáticos, conteúdos, métodos e metodologias de ensino que devem ser seguidos à risca no mundo inteiro para “garantir” o sucesso no aprendizado. E se os conteúdos são fixos para todo o mundo, os métodos também o são. E, se os métodos são fixos, basta treinar, repetir as mesmas dinâmicas, as mesmas perguntas, as mesmas músicas, a mesma linguagem corporal até que surjam novos materiais e, com eles, novos “treinamentos” para educadoras.

Conforme aprendi com Sousa Santos (2007), esse “Norte” não é somente geográfico, mas também ideológico. Esse autor observa que o mundo moderno ocidental parece ser atravessado por uma linha abissal que o divide em duas partes opostas: o Norte, hegemônico, desenvolvido e legitimado; e o Sul, subalterno, subdesenvolvido e ilegítimo. A linha é chamada de abissal porque é como se houvesse um abismo separando o Norte e o Sul.

Por meio dessas linhas abissais, operam-se relações visíveis e invisíveis entre “o lado de cá” e “o lado de lá” da linha, que afetam diversas esferas da vida social, inclusive o campo do conhecimento. Nessa área, o conhecimento tido como verdadeiro, e por isso válido, é o conhecimento elaborado do lado de lá da linha, ou seja, no Norte. Do lado de cá, no Sul, ficamos com opiniões, crenças, conjecturas, que servem, no máximo, como objeto de pesquisa a ser feita, obviamente, do lado de lá. O Norte é tido como produtor de conhecimentos enquanto o Sul, limita-se a consumir o conhecimento produzido do outro lado da linha (CASTRO, 2020). Essa dinâmica de legitimação do conhecimento do Norte e invalidação do conhecimento do Sul é chamada por Maldonado-Torres (2008, p. 73) de racismo epistêmico:

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a ca-

pacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos.

Até acessar essas leituras, confesso que já exerci essa forma de racismo diversas vezes ao realizar minhas pesquisas em plataformas de busca por periódicos e textos científicos. Consigo ler sem ajuda em português, inglês e espanhol, mas raramente pesquisava textos em espanhol, justamente por pensar que “o que será que alguém que publica um texto em espanhol sabe sobre ensino de inglês?” Nunca tinha me dado conta de que esse mesmo raciocínio pernicioso pudesse ser usado contra mim, que até hoje só publiquei em português, minha língua materna.

Ainda, ao encontrar textos em inglês sobre assuntos de meu interesse, tinha o cuidado de verificar a origem das autoras e dos autores, não para reconhecer a diversidade de saberes, mas para checar se aquela autora tinha o que eu pensava ser legitimidade para falar. Já descartei vários textos de autoras localizadas em países asiáticos, justamente onde abundam estudos relacionados à infância e ao brincar, temas de meu interesse como pesquisadora.

Aliás, conforme observado por Castro (2020), a linguagem opera um papel central na circulação e legitimação do conhecimento. A autora nota que a maior parte do conhecimento produzido no Sul é publicado em suas línguas de origem, o que restringe o acesso a essas leituras por pesquisadores e pesquisadoras do Norte. Por não lerem em outras línguas que não sejam o inglês, a maioria dos teóricos e das teóricas têm acesso limitado ao que produzimos aqui no Sul. Além disso, frequentemente, as pesquisas feitas com base em visitas dos teóricos e teóricas do Norte ao Sul são “inadequadamente generalizadas” (CASTRO, 2020, p. 55) e encontram-se geralmente publicadas em periódicos internacionais que não fazem parte do Sistema de Acesso Aberto (*Open Access System*). Isso acaba por restringir o acesso a tais pesquisas pelas universidades do Sul, que precisam manter os altos custos de manutenção dessas bases de referência. Ou seja, até mesmo a pesquisa feita *sobre* o Sul parece não servir ao Sul.

Daí a necessidade de “sulear’ o debate” (KLEIMAN, 2013, p.40 – aspas no original), ou seja, de “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 56), a partir do que Sousa Santos chama de pensamento pós-abissal. Esse pensamento busca reconhecer a multiplicidade de saberes que existem além do saber científico e reconhece também a pluralidade de maneiras de produção e interpretação do conhecimento. Essa “ecologia de saberes”, termo que Sousa

Santos (2007) usa para designar a multiplicidade de saberes existentes, tem como base a noção de que “o conhecimento é interconhecimento” (p. 53), ou seja, é sempre inacabado, em um contínuo processo de construção e reconstrução.

A partir dessas reflexões, consigo perceber a materialização das linhas abissais que dividem o Norte do Sul em diversas áreas de minha vida, enquanto pesquisadora, educadora, falante de inglês e cidadã do mundo. No campo de ensino de inglês como língua estrangeira, especificamente, conforme observei, o Norte ideológico pode ser representado pelos Estados Unidos e Inglaterra. É desses países que vem o modelo do “falante nativo<sup>27</sup>” ideal, que tem servido como padrão para medir a eficiência dos repertórios em língua inglesa, que são avaliados conforme se aproximam ou se distanciam desse modelo<sup>28</sup>.

Relaciono o posicionamento do “falante nativo” (isto é, estadunidense ou britânico) como régua para medir meus repertórios em inglês ao seguinte pensamento de Quijano:

Assim todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa seqüência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do não-europeu/ pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará” (QUIJANO, 2005, p. 129)

É como se todos nós, “não nativos” fôssemos “pré-nativos”, falantes não de uma língua, mas uma interlíngua (SELINKER, 1972), uma espécie de “pré-língua”, em antecipação e em busca pela maior proximidade possível ao desempenho do “falante nativo”. Já perdi as contas de quantas vezes precisei responder à pergunta “seu inglês é americano ou britânico”?, como se essas variedades fossem homogêneas e como se fossem as únicas existentes. E, se antes eu buscava aproximar meus modos de me expressar em inglês daquilo que eu achava ser “o inglês britânico”, a partir das reflexões aqui tecidas, tendo a responder que meu inglês é americano, sim. Mais precisamente, sul-americano. Inglês capixaba da Marianna.

De fato, eu mesma já critiquei esse modelo por ver nele uma concepção estrutural de língua (cf. MERLO, 2019), que coloca o “falante nativo” em posição central, enquanto posiciona os aprendizes na periferia (RAJAGOPALAN, 2013).

---

<sup>27</sup> Propositamente escrito no gênero masculino.

<sup>28</sup> Esse modelo de falante nativo tem sido criticado há bastante tempo (cf. PHILLIPSON, 1992; CANAGARAJAH, 1999; CRYSTAL, 2003; RAJAGOPALAN, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2019), inclusive na área da educação de línguas estrangeiras para crianças (MERLO, 2019).

Apesar disso, percebo que essa ideia de que o tal “falante nativo” detém uma versão “mais completa” da língua influencia diversas práticas e ideias que vivencio.

Há pouco tempo, participei de um *webinar* oferecido por uma renomada escola de idiomas, onde inclusive trabalhei quando morei na cidade de São Paulo. Nesse *webinar*, a palestrante argumentava que precisamos ensinar mais *phrasal verbs* para nossos alunos, com base na justificativa de que, segundo ela, brasileiros usam poucos *phrasal verbs* e, apesar de utilizar construções equivalentes, não é assim que um “falante nativo” se expressaria para referir-se às mesmas coisas.

Ao ouvir esse argumento, senti como se a palestrante, que também é brasileira, tivesse me dito: “O que você está dizendo está certo, mas não é assim que um “nativo” diria. Você tem que aprender a falar do jeito dele e, mesmo assim, sua língua nunca será o bastante”. Além de colocar as nações que detêm o modelo de “falante nativo ideal” como “donas” do conhecimento e da língua inglesa, a lógica por trás desse argumento também “reafirma seu privilégio epistêmico e a manutenção da lógica colonial” (PARDO, 2019b, p. 209). Ainda, essa lógica afeta profundamente minha subjetividade como falante da língua inglesa e como educadora de inglês para crianças. Imagine como fica uma educadora que ensina crianças em inglês sabendo que seu inglês nunca será o bastante? Posso dizer que demorei anos para aceitar que nunca fui e nunca serei falante nativa e por isso não preciso (e nem adianta) me esforçar para falar como uma.

As linhas abissais posicionam o restante do mundo, inclusive nós, aqui no Brasil, do lado de cá da linha, pautando nosso conhecimento linguístico e educacional pelo que se faz do lado de lá. Essa visão coloca em evidência as relações desiguais nas quais se pauta a produção e circulação de conhecimentos no mundo, que privilegiam as perspectivas do Norte e, conseqüentemente, invisibilizam o conhecimento produzido por pesquisadoras africanas e latino-americanas (CASTRO, 2020), assim como eu.

Foi a partir desse reconhecimento que um grupo de teóricos latino-americanos<sup>29</sup> desenvolveu o que temos chamado no Brasil de pensamento decolonial. A partir desse lócus de enunciação bastante específico (a América Latina), esses teóricos têm evidenciado relações de poder impostas aos povos não europeus desde

---

<sup>29</sup> Originalmente intitulado grupo modernidade/colonialidade (OLIVEIRA, 2016).

o período colonial, iniciado a partir da invasão europeia no continente hoje conhecido como América.

Tenho entendido o pensamento decolonial como

[...] um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA 2016, p. 35).

Apesar de divergirem em vários aspectos, a ponto de dissolver o grupo que originou o movimento decolonial (BALLESTRIN, 2013), os teóricos parecem convergir na crítica à modernidade e na visibilidade das epistemologias do Sul, ou seja, das formas não hegemônicas de conhecimento. Por essa razão, talvez devêssemos falar em pensamentos decoloniais, no plural, para marcar discursivamente as diferentes visões que abrangem esforços decoloniais empreendidos por diferentes sujeitos em diversas esferas da vida social e que ressignificam o pensamento decolonial a partir de diferentes locais de fala e de escuta.

Em diálogo com o pensamento pós-abissal de Sousa Santos (2007), pensamentos decoloniais têm gerado em mim novas visões de mundo e fomentado a percepção de linhas abissais em minha vida diária, na medida em que proveem uma base teórica que fundamenta um movimento que não somente contesta o que Dussel (2001) chama de paradigma eurocêntrico, isto é, a visão de Europa/ Estados Unidos como centro e do restante do mundo como periferia, mas também propõem alternativas para a vida social diante das linhas abissais que nos dividem (GROSFOGUEL, 2011).

Sendo moventes, essas linhas se deslocam quando pensamos em âmbito nacional. No Brasil, podemos dizer que o Norte dos estudos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras está localizado na região Sudeste, onde ficam as principais instituições de ensino de línguas e editoras de material didático. É onde estão também as universidades que abrigam os mais renomados programas de pós-graduação do país, que acolhem a maioria dos estudos relacionados a esse tema. Esse fato pode ser verificado na pesquisa de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017): das 106 pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras para crianças realizadas em programas de pós-graduação até então, 62 haviam sido feitas na região Sudeste.

Se deslocarmos nosso olhar, mais uma vez, para a região Sudeste, as linhas abissais se movem novamente. O Norte passa então a representar o eixo Rio-São Paulo-Minas Gerais, como observado por Menezes de Souza (2019). Nesse eixo se localizam instituições de ensino de prestígio, onde ocorre a maioria dos eventos acadêmicos e de onde sai a maioria das publicações da área de Linguística Aplicada no Brasil. O Sul, nesse caso, passa a ser o estado do Espírito Santo, local desta pesquisa. Por aqui, as pesquisas em Linguística Aplicada têm se fortalecido aos poucos, a partir da recente abertura dessa linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), em 2013<sup>30</sup>.

Bem, considerando minha localização a partir de Sousa Santos (2007), posso dizer que estou em um dos últimos recônditos do Sul ideológico, como falante da língua inglesa, educadora e pesquisadora. Como falante de inglês, minha subalternidade se relaciona à minha nacionalidade brasileira, considerada periférica (RAJAGOPALAN, 2013; KACHRU, 1986) em relação aos países do Norte. Como educadora, me localizo no Sul por trabalhar com crianças, o que é geralmente considerado “menos importante” diante de contextos “mais sérios” (e, portanto, mais bem remunerados) de ensino, tais como o ensino médio e o ensino superior. Como pesquisadora, encontro-me em posição considerada inferior diante dos Estudos analítico-descritivos da linguagem e da Análise do discurso<sup>31</sup>, considerados “mais tradicionais”, “mais bem elaborados” do que a Linguística Aplicada. Na própria Linguística Aplicada, me encontro no Sul por pesquisar a educação linguística de crianças, um contexto considerado prioritariamente feminino, frequentemente regido pela lógica do mínimo (SANTOS, 2011), por discursos neoliberais (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018; PARMA, 2013) e geralmente diminuído em relação a pesquisas tidas como “mais sérias”, talvez “mais masculinas”.

Até perceber a realidade dessas linhas, encontrava-me basicamente em uma relação monológica com o Norte, de onde consumia conteúdos, materiais e “soluções” para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, sem perceber que

---

<sup>30</sup> Na área de educação de inglês para crianças, destaco o trabalho da professora Dra. Claudia Kawachi-Furlan que, desde sua entrada no PPGEL, em 2017, tem movimentado diversas iniciativas de expansão dos estudos na área, como, por exemplo, a publicação do dossiê *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças: revisitando e construindo práxis educacionais* (KAWACHI-FURLAN; LIMA, 2019) na revista PERcursos Linguísticos, além de orientar vários trabalhos sobre o tema (cf. MALTA, 2019; PIRES, 2019; GALVÃO, 2019; 2021, entre outros).

<sup>31</sup> Essas, juntamente com a Linguística Aplicada, são as linhas de pesquisa que compõem o programa de pós-graduação que acolhe esta pesquisa.

[...] a educação hoje ainda é pautada dentro de uma perspectiva de colonização intelectual, em que os conhecimentos que constituem os currículos, nos diferentes níveis educacionais, são baseados em uma visão eurocêntrica dos fatos e acontecimentos e do poder branco sobre as descobertas intelectuais do mundo (SANTOS DE SANTANA, 2020, p. 12).

Não questiono a qualidade dos produtos educacionais do Norte. O problema é que eles operam com visões de língua e de culturas do Norte, que são, com frequência, distantes de nossas culturas aqui no Sul. Assim é que, ao importar do Norte os métodos e conteúdos a serem abordados em sala de aula, preciso ter em mente que muito provavelmente eles serão recebidos de diferentes formas nos diversos contextos em que trabalho.

Da mesma forma, se considerarmos as crianças como seres constituintes “do adulto que irá cuidar, educar e pesquisar a nova geração de infantes” (DOURADO, 2020, p. 262), será possível voltar nossa atenção “ao fato, muitas vezes negligenciado, de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo” (QVORTRUP, 2011, p. 201). Sendo, portanto, participante do mundo, a infância deve integrar as análises da sociedade, principalmente por sua condição de novidade, de possibilidade e de aprendizado; condição necessária para promover as transformações sociais que tanto almejamos (KOHAN, 2007).

Eis a importância de “sulear” os debates acerca da infância nas teorias sociais, nos estudos linguísticos e educacionais e, necessariamente, no âmbito da formação docente.

## Infâncias e (trans)formações

Imagem 8 - Uma infância ao sol



Fonte: Arquivo pessoal

*[...] soltar ao mundo palavras sobre a infância é se entremeter com o que torna a própria palavra – toda e qualquer palavra própria – dizível e, ao mesmo tempo, não pode ser dito por ela. Escrever a infância é ousar dizer o não dizível, manifestar o que se oculta em todo aparecimento da língua: a infância.*

*(Walter O. Kohan, 2010, p. 127)*

O que é a infância? O que é a criança? Até pouco tempo, essas questões pareciam meio óbvias e talvez até um pouco desnecessárias para mim. Mas, lendo Cypriano e Soares (2019, p. 59), tenho compreendido que, como educadora, preciso pensar sobre o que é a criança porque “os modos de se ensinar as crianças não caminham descolados das concepções que se têm sobre elas”. Assim, entendo que o modo como vejo as crianças afeta diretamente o modo como me relaciono com elas, como as educo e como ouço sua voz, inclusive para compreender quais são as concepções que elas têm sobre elas mesmas.

Apesar da importância dessa compreensão em minha prática docente, confesso que minha busca por entendimentos acerca das filosofias e sociologias da infância tem sido tardia para mim, de modo que essas reflexões têm me acompanhado apenas recentemente. Do mesmo modo, assim como Duboc (2020), sinto falta de

debates orientados por reflexões em torno da infância nas publicações acerca da educação linguística de crianças na área de Linguística Aplicada. Por essas razões, proponho uma abordagem transdisciplinar para fomentar reflexões que considerem as crianças em suas dimensões culturais, históricas e sociais, além de contribuir para ampliar as possibilidades de pesquisas com crianças na educação linguística.

Aqui no Brasil, os estudos acerca da história da infância brasileira tiveram início no final dos anos 1970 (KRAMER, 2002). As pesquisas parecem ter se intensificado a partir da sanção da Lei 8069/90 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (QUINTEIRO, 2011). Esse estatuto foi elaborado a esteio da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989.

A partir de Menezes de Souza (2022<sup>32</sup>), compreendo a concessão de direitos como ação predominantemente colonial, uma vez que é a parte considerada superior nas hierarquias globais (GROSGUÉL, 2011) que concede direitos à parte inferiorizada. Assim é que brancos concedem direitos a negros, homens concedem direitos às mulheres e adultos concedem direitos às crianças. Ainda assim, considero importante essa iniciativa, principalmente no caso das crianças, seres carentes de cuidados para que possam existir.

É com a publicação desses documentos que a criança é posicionada oficialmente como sujeito histórico de direitos que giram em torno de três eixos: direitos de provisão, de proteção e de participação. Desse modo, a sociedade assume, por meio do estabelecimento desses documentos, o compromisso de assegurar a provisão dos meios básicos para a sobrevivência da criança (eg. saúde, alimentação, educação, recreação), sua proteção a qualquer tipo de violência (eg. física, emocional, sexual) e sua participação política e social (PACHECO; EYNG, 2020).

É a partir de então que as crianças também começam a ganhar visibilidade na agenda de pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Assim, buscando compreender o que tem sido feito localmente em termos de estudos sobre a infância, encontrei em Voltarelli (2020) observações que dão conta da falta de pesquisas acerca desse tema na América do Sul. Ao analisar as perspectivas dos estudos sociais da infância no contexto sulamericano, a autora verifica que, em sua maioria, as pesquisas movimentam-se a partir das seguintes concepções:

---

<sup>32</sup> Comunicação de Menezes de Souza na banca de qualificação de doutorado de Camila Oliveira Fonseca, em 11 de fevereiro de 2022.

(1) a infância é uma construção social; (2) a infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico; (3) as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; (4) as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam; (5) os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; (6) a infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (VOLTARELLI, 2020, p. 117).

Essas perspectivas defendem que as pesquisas sejam realizadas *com* as crianças, a partir de seus próprios direitos, considerando-as como sujeitos que lançam olhares próprios sobre o mundo (SALVA; SCHÜTZ, MATTOS, 2021). Esses olhares demandam a proposição de novas possibilidades metodológicas para a compreensão dos papéis desempenhados pelas crianças na sociedade contemporânea que considerem as agências infantis como princípio metodológico (MELGAREJO; MACIEL, 2016).

Apesar da importância dessas perspectivas, quando penso nas infâncias brasileiras e latino-americanas, percebo ainda uma longa distância a se percorrer para garantir os direitos das crianças e a legitimidade de seus olhares sobre o mundo, pois mais de trinta anos após a publicação da Convenção dos Direitos da Criança,

[...] os direitos de proteção, provisão e participação não foram e não estão sendo suficientemente respeitados para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida. Pesquisas mostram que, no Brasil, o aprofundamento das desigualdades sociais fazem das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência (QUINTEIRO, 2011, p. 4).

Além disso, também noto, juntamente com Pacheco e Eyng (2020, p. 112), que

[...] no contexto sócio-histórico latino-americano, as crianças sofrem efeitos dos processos coloniais que afetam as narrativas culturais, interseccionando pobreza, gênero e infância, que persistem, inviabilizando a garantia dos direitos previstos na CDC.

Com efeito, verifico, com frequência e tristeza, a violação dos direitos infantis em nosso país, principalmente em tempos pandêmicos, quando o próprio governo viola direitos básicos de provisão à saúde das crianças ao gerir, de maneira incoerente e controversa, as ações de combate à contaminação pela Covid-19 em crianças<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Cf., por exemplo, as incoerências das ações do governo federal para gerir a campanha de vacinação infantil: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59888375>. Acesso em: 18 jan. 2022.

A partir de lentes decoloniais, compreendo, com Voltarelli (2020, p. 119), que “as problemáticas sociais da infância sul-americana demandam teorizações pelos agentes deste continente” e reconheço a importância de teorizações locais, rizomáticas e transdisciplinares acerca da infância, que operem em reconhecimento das “outras infâncias que não se conformam com a representação ubíqua de criança do Norte Global (CASTRO, 2020, p. 50)” e que assumem um importante papel ao

[...] ressaltar diferenças e particularidades corporificadas para essa visão universalizada de criança. Nesse contexto, uma pluralidade de infâncias, em termos de diversidade cultural, é posta em evidência, apesar de encarnada por formas periféricas de infâncias e de subjetividades infantis (Ibid.).

Compreendo essa visão universalizada de infância como um tempo cronológico de felicidade, sem preocupações e cuidados com a vida. Uma infância “ao sol”, como a arte de massinha e lápis de cor sobre papel sulfite, que abre esta seção-rizoma. Essa visão, por mais que eu queira que se aplique a todas as crianças, não corresponde às múltiplas infâncias (CASTRO, 2020), principalmente em contexto latino-americano. Dentro do grupo etário geralmente categorizado como “infância”, existem vários “universos sociais” (BOURDIEU, 1983, p. 114), ou seja, várias outras infâncias. As infâncias outras, infâncias do Sul, são hegemonicamente posicionadas em um local “onde não deveriam estar” (CASTRO, 2020, p. 51), do lado de lá das linhas abissais (DUBOC, 2020).

Todas essas infâncias (tanto as “outras” quanto as universalizantes) têm feito parte de minha vida docente, marcando presença em minha sala de aula, em minhas pesquisas, nos materiais didáticos e livros infantis que leio para meus alunos e minhas alunas. Com Castro (2020, p. 52), compreendo a necessidade de reconhecer as relações de poder que se estabelecem ao assumirmos a existência de múltiplas infâncias e “a relevância de situarmos as experiências da infância no contexto das relações de poder estruturais, ambas no presente e no passado” (e esse passado é colonial, diga-se de passagem).

## **Eu criança**

Imagem 9- Eu criança



Fonte: Arquivo pessoal

Essa criança feliz na foto sou eu. Eu tinha oito anos de idade e estava com minha família em uma visita à Ufes, na 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Foi um passeio inesquecível para mim e – acabo de realizar – o primeiro evento científico de que participei<sup>34</sup>. Tudo bem que, como criança, não participei dos simpósios, cursos e mesas-redondas. Fiquei mais na área cultural do evento, como você pode perceber pela foto. Mal podia imaginar que, cerca de dez anos depois, eu entraria pelos mesmos portões da universidade como aluna da graduação (e depois do mestrado e doutorado) e também como professora.

A primeira escola onde estudei ficava no bairro onde minha família e eu morávamos. Tenho uma imagem mental do primeiro dia de aula: minha mãe e eu entrando pelos portões de ferro da escola, mamãe segurando um pacote enorme com os itens da lista de materiais, e eu segurando a mão dela. Até hoje me lembro do cheiro daquela escola, um cheiro assim meio de biscoito.

Imagem 10 - Primeiro dia de aula

---

<sup>34</sup> Acho interessante pensar que, de todos os eventos científicos de que participei até hoje, (e, como estudante de graduação, sou incentivada a participar de muitos), esse foi o único que oferecia atividades para crianças.



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa escola, cursei o que na época era chamado de pré I e pré II, dos cinco aos seis anos de idade. Fazendo um exercício mental agora, ocorreu-me que não consegui desenvolver uma relação afetiva com minhas professoras dessa época. Eu tinha medo delas. Em meu olhar de criança, as “tias” (como eu havia sido culturalmente condicionada a chamá-las) eram bravas, brigavam com os alunos “bagunceiros”, o que não parecia ser meu caso, mas assim faziam com que eu me mantivesse a certa distância.

Acho que sempre fui uma criança tranquila em sala de aula. Muito conversadeira, isso é fato. Aliás, ao longo de minha vida de estudante, ouvi de várias de minhas educadoras que essa era a única reclamação que elas tinham a meu respeito: eu conversava demais. Mas era considerada inteligente, “aluna nota dez”. Aliás, quando estava no pré II, por já saber ler e escrever bem, a educadora sugeriu à direção que eu “pulasse” a primeira série (atual segundo ano do ensino fundamental). Após reunir-se com a educadora, minha mãe decidiu me manter na “pré-escola” porque eu era muito pequenininha (sempre fui a menor de todas as turmas até hoje), e ela tinha medo que eu sofresse *bullying* dos alunos maiores.

Um dia, enquanto estava no pré II, aconteceu um episódio que me marcou profundamente. Devia ser um dia comum de aulas na “pré-escola”: as crianças da turma e eu estávamos na sala de aula fazendo uma atividade de escrita, talvez no caderno ou em uma folha mimeografada<sup>35</sup>. A educadora tinha instruído a turma a fazer fila quando terminasse a atividade para ela que ela pudesse dar o “visto”.

---

<sup>35</sup> O mimeógrafo é um instrumento usado para fazer cópias a partir de uma folha de estêncil e álcool.

Enquanto fazia a atividade, quis perguntar alguma coisa à educadora. Alguns alunos e alunas já tinham se encaminhado para a fila, mas, como eu ainda não tinha terminado a tarefa, não quis “furar fila” e aguardei minha vez atrás da última criança. A educadora, sentada, conferia as atividades, uma por uma, e encaminhava os alunos para se sentarem novamente.

Quando chegou minha vez, mostrei a atividade para a educadora e já ia perguntando: “tia,...” ao que ela me interrompeu e questionou, falando alto, franzindo o cenho: “você já terminou?”. Respondi: “ainda não, mas...”. Ela, sentada do jeito que estava, gritou “ENTÃO VAI TERMINAR!” e me deu um empurrão tão forte, que caí no chão de costas!

Meu cérebro sabiamente deletou os acontecimentos que se seguiram à queda: não me lembro se chorei, se me machuquei, se aquela mulher se desculpou, se alguém riu ou se contei para minha mãe. Só sei que cá estou eu, quase trinta anos depois, lembrando-me com tristeza dessa experiência. Eu me compadeço daquela menininha de seis anos que fui, um “cisco de gente” (como diz papai até hoje), que recebeu um empurrão de quem deveria ter oferecido acolhimento.

Ao relatar esse acontecimento hoje, dou-lhe sentidos diferentes daqueles que talvez a Mei<sup>36</sup> tenha dado. Como educadora, fico pensando nas ideias que aquela mulher tinha sobre as infâncias que habitavam sua sala de aula, sobre os corpos infantis ali presentes, sobre si mesma e sobre seu papel como educadora.

Ao me empurrar, talvez ela achasse que era seu papel “humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la” (ARIÈS, 2015, p. 119). Talvez ela tivesse sido educada em tempos de palmatória e reproduziu em mim castigos corporais sofridos em sua própria infância.

Ao não me deixar falar, talvez ela tivesse em mente a concepção etimológica da palavra infância. A palavra *infans* é formada pelo prefixo negativo *in-* e a raiz *-fari*, que quer dizer “falar” e significa, em suas origens, “aquele que não fala” (KOHAN, 2007). Conforme explicam Castello e Mársico (2007), essa incapacidade de falar não estaria ligada somente ao desenvolvimento de linguagem, iniciado geralmente a partir

---

Foi muito usado pelas escolas até a década de 1990. A sensação de pegar no papel quentinho e com cheirinho de álcool que saía do mimeógrafo faz parte de minha memória afetiva da escola nessa época.  
<sup>36</sup> Apelido pelo qual meus pais me chamam desde criança. Engraçado pensar que só eles me chamam assim.

dos doze meses de idade em crianças consideradas neurotípicas, mas também a uma impossibilidade de falar em obediência a convenções sociais.

Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim ‘o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho’ (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 52 – grifos no original).

Acho provável que dessa concepção de infância tenha vindo a tradição grega de excluir as crianças (e as mulheres e os escravos) da participação na *pólis* (ARISTÓTELES, 1991) e, após isso, a concepção ocidental de idade economicamente ativa (entre quinze e sessenta e cinco anos), que contribui para o estabelecimento de uma hierarquia etária, na qual os adultos são mais valorizados que as crianças (GROSFOGUEL, 2011).

Essa exclusão e desvalorização parecem reverberar ainda hoje, haja vista a necessidade da Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989) ter incluído, entre os direitos fundamentais das crianças, o direito à sua participação plena na sociedade, a ser ouvida e ter seu testemunho validado. Ainda assim, consigo perceber, na sociedade em que vivo,

[...] uma “indiferença estrutural” em relação às crianças nos diversos segmentos da vida política, que, como efeito cumulativo, tem conduzido à necessidade de consideração das crianças e de suas famílias. A questão é, entretanto, que isso não acontece em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna (QVORTRUP, 2011, p. 203 – aspas no original).

Acompanhando essa tendência institucionalizada de desconsideração das crianças, no campo da educação, podemos também presenciar diversas relações de poder entre educadoras, alunas e alunos.

Tendo a escola um papel particular e ao mesmo tempo fundamental a desempenhar na história da sociedade contemporânea, conseqüentemente as relações sociais aí estabelecidas devem ser também redefinidas. Nesta perspectiva, um dos parâmetros volta-se para a superação do tipo de relação de poder que se estabelece entre a professora e o(a) estudante, que vem se caracterizando como uma *cultura* responsável pela expulsão de milhares de crianças, [...] (QUINTEIRO, 2011, p. 7 – itálico no original).

Essas relações de poder entre educadoras, alunas e alunos podem materializar-se em práticas violentas, tais como o empurrão que recebi daquela professora, e estabelecer quem pode fazer o que: quem pode gritar com quem, quem

pode autorizar as idas ao banheiro, quem pode movimentar-se e quem deve permanecer sentado. Apesar de heterogêneas, essas relações parecem, a meu ver, ter algo em comum: as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) que dividem as infâncias da vida adulta.

Fico pensando que, se nossas posições fossem invertidas e eu tivesse feito a professora cair de costas no chão, talvez o caso teria saído até no jornal. Em um mundo adultocêntrico, as crianças são posicionadas do lado de lá da linha, no Sul epistemológico (SOUSA SANTOS, 2007), sujeitas à opressão e a violações constantes por parte daqueles que estão do lado de cá.

Ávidas pesquisadoras, as crianças investigam o seu mundo desde a saída do útero. Ao seu modo, com as suas possibilidades e limitações físicas, cognitivas, emocionais, elas compreendem seus mundos, mas são solicitadas a todo instante a serem inseridas num mundo que não é o delas, que é imposto por um outro, muito maior que o cuidador, um outro que não é palpável, mais ainda assim exerce sua dominação, seu controle numa atmosfera de colonialidade (DOURADO, 2020, p. 262).

Essa atmosfera de colonialidade se mantém na medida em que tratamos as crianças de maneira que não faríamos com mais ninguém. Eu jamais obrigaria você a segurar sua vontade de ir ao banheiro, mas já fiz isso muitas vezes com as crianças na escola. Eu nunca gritaria com um adulto, mas já cansei de perder a voz de tanto gritar com meus alunos e alunas. Um adulto que chora é acolhido; uma criança que chora é silenciada. Um adulto<sup>37</sup> que não se conforma com regras arbitrárias é questionador; uma criança que não se conforma é desobediente. As regras que valem do lado de cá, no mundo adulto, não valem do lado de lá, no mundo das crianças.

**Para um oprimido acima da linha do humano (proletário, mulher, queer, nacionalidade, etc. Ocidental), a violência é uma exceção em sua vida.** Não é que não ocorra violência. Mas ocorre em momentos excepcionais. Existe o reconhecimento a discursos emancipatórios e ao código de direitos para administrar os conflitos. Ali se vive a opressão de maneira muito diferente a como se vive abaixo da linha do humano, onde o sistema administra os conflitos com violência e desapropriação contínua (GROSFOGUEL, 2013, não paginado – grifo no original).

Essas e outras restrições impostas às crianças me acompanham em minha própria infância e em minha ação docente. Refletir sobre essas relações e cicatrizes que carrego comigo tem contribuído para que eu reconheça as infâncias que são constituintes de mim mesma e de minhas (trans)formações como educadora. Ajuda-

---

<sup>37</sup> Principalmente se esse adulto for homem, branco, heterossexual, como pontuado pelo Prof. Dr. Pedro Witches, na ocasião do exame de defesa deste trabalho. Na ausência de alguns desses marcadores, já seria possível acusar a pessoa de ter “saído da linha”.

me também a reconhecer, em minhas relações com minhas alunas e meus alunos, pequenos eventos (trans)formativos, ou seja, momentos de aprendizado mútuo, em que as crianças se tornam minhas educadoras (MERLO; MALTA, 2022).

### **Aprender línguas estrangeiras na infância**

Como educadora e, mais recentemente, proprietária de uma escola de inglês para crianças, frequentemente sou consultada a respeito dos motivos para uma criança aprender inglês na infância. Conforme amplo minhas leituras acerca da infância, das filosofias de linguagem e do papel educacional que o ensino de línguas possui, menos certezas eu tenho sobre essa questão.

Uma coisa, no entanto, tenho resolvida: meu distanciamento da ideia de que ‘quanto mais cedo melhor’. Percebo que, geralmente, as justificativas em torno do aprendizado de línguas estrangeiras por crianças tem se dado em torno da preparação da criança para se inserir no “mundo globalizado” e, futuramente, no mercado de trabalho (ROCHA, 2006; 2012). Como estratégia de *marketing*, diversas escolas, editoras de material didático e de “soluções” para o ensino de línguas apresentam, em suas propagandas, os benefícios cognitivos e instrumentais que supostamente só serão alcançados se a criança aprender uma língua estrangeira na infância (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018).

Esse discurso parece estar fortemente atrelado ao neoliberalismo que, apesar de ser uma filosofia econômica, tem atuado em todas as esferas sociais (FERRAZ, 2015a). Ao proclamar a intervenção mínima do Estado na economia como forma única de resolução dos problemas econômicos e sociais, o neoliberalismo tende a promover uma cultura do individualismo, aqui entendida como “competitividade e privilégios disfarçados de merecimento” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 303). O resultado dessa cultura “meritocrática” é a naturalização de “disparidades sociais e práticas educacionais” (FERRAZ, 2015a, p. 45), que tanto tendem a omitir as desigualdades existentes entre as crianças que têm e as que não têm acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira, quanto incentivam a proposição de práticas direcionadas à preparação da criança para o mercado de trabalho.

O discurso do “quanto mais cedo melhor” é convincente e potencialmente lucrativo (MERLO, 2019). Essa ideia tem se propagado pela sociedade da qual

participo e em que preciso conviver cotidianamente. Para mim, enquanto proprietária de uma escola de idiomas, seria bastante conveniente aderir a esse discurso, assim como fazem tantas outras escolas de idiomas que, em suas propagandas, referem-se a “pesquisas que revelam que crianças aprendem melhor”, sem no entanto mencionar objetivamente que pesquisas são essas.

O fato é que esse discurso ainda não pode ser comprovado pela ciência, uma vez que cientistas de diversas áreas ainda debatem acerca das vantagens do aprendizado de uma língua estrangeira em relação àqueles que iniciam o aprendizado de uma língua estrangeira posteriormente (MARINOVA-TODD; MARSHALL; SNOW, 2000; LIGHTBOWN; SPADA, 2013; PARMA, 2013; MERLO, 2019). E, pensando sobre meu próprio aprendizado de inglês, concluí que, apesar de sempre ter gostado de inglês, de ter sido “boa aluna” e participado das aulas no ensino básico, aprendi mesmo depois que entrei na graduação, já adulta. Quando converso (em inglês) com pessoas que começaram a aprender inglês muito antes de mim, na infância, não consigo perceber que eu esteja “em desvantagem”, como muitos ainda creem que estão aquelas crianças que não aprendem línguas estrangeiras na infância (cf. SULZBACH, 2000).

Assim, nesta seção-rizoma, reconheço a necessidade de “desestabilizar a dominância de perspectivas cognitivo-desenvolvimentistas e individual-humanistas para o entendimento do aprendizado das crianças” (NXUMALO; VILLANUEVA, 2019) e recorro a diferentes visões acerca dos motivos pelos quais uma criança “deve” aprender uma língua estrangeira. Meu objetivo é relacionar diferentes pontos de vista (das crianças, de suas famílias e de educadoras) e, desse modo, possibilitar pistas para que possamos justificar o aprendizado de línguas estrangeiras na infância de forma menos neoliberal e mais significativa para a pessoa que mais interessa nesse processo: a criança (RAJAGOPALAN, 2010, p. 9).

São raros os momentos em que nós paramos para pensar que a expressão “a língua estrangeira para crianças” pode também acenar para uma questão ainda mais urgente e importante para se esmiuçar. O que é uma língua estrangeira para uma criança? O que significa a palavra língua para ela, se é que significa alguma coisa? Essa indagação é um tanto inovadora porque quase sempre a questão toda é pensada a partir do ponto de vista de um adulto.

Buscando realizar uma pesquisa ética com crianças (MARCHI, 2018; PINTO QUINTEIRO, 2012), convidei todas as minhas alunas e meus alunos entre sete e dezesseis anos para uma conversa acerca de suas impressões a respeito de nossas aulas, de mim como educadora e dos motivos que os levam a aprender inglês. Obtive

respostas positivas de cinco famílias que aceitaram o meu convite. Coincidentemente, os quatro alunos que concordaram em conversar comigo são meninos e, na época em que gravei essas conversas, eles tinham entre sete e oito anos. Os nomes utilizados para me referir a esses alunos são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

Iniciei por perguntar às crianças se elas achavam importante aprender inglês, e todas elas responderam positivamente. Perguntei, então o porquê dessa importância. Eis o que eles me disseram:

DPFN - Porque aí eu vou aprender muitas palavras em inglês...isso é divertido e ajuda muito no raciocínio (ANEXO 11).

...

Kevin - Eu acho que sim porque eu quero ir lá pra...é, eu não lembro onde que é o nome do lugar, mas eu só sei que lá eles falam inglês. O meu amigo ele já foi pra lá uma vez e a única coisa que ele sabia pedir...falar em inglês era *pizza* (ANEXO 12).

...

THTTT - Porque... [longa pausa] porque eu gosto de aprender várias línguas (ANEXO 14).

...

M - [...] Você acha importante aprender inglês, Darios?

Darios – Muito!

M - Por quê?

Darios - Porque ajuda a gente falar coisas novas. E ajuda também a falar uma outra língua também.

M - Uhum. Verdade.

Darios - Tem mais outras coisas que eu não sei também (ANEXO 13).

As crianças mencionam razões cognitivas (“ajuda muito no raciocínio”), questões práticas, tais como preparar-se para viajar (“eu quero ir lá”), interesses pessoais (“isso é divertido”) e a vontade de aprender (“vou aprender muitas palavras”; “eu gosto de aprender várias línguas”; “ajuda a gente a falar coisas novas” e a falar “uma outra língua também”). Achei especialmente interessante notar que nenhuma das crianças mencionou razões relacionadas ao futuro, ou à sua preparação para o trabalho. Para eles, aprender inglês parece não ser pelo futuro: é pelo momento presente, porque é legal e porque eles querem. Aprender inglês é importante porque é “divertido” e assim eles podem aprender “muitas palavras” e a “falar coisas novas”.

Penso que, se eu tivesse que responder a essa pergunta em minha infância, a resposta provavelmente seria muito próxima das respostas de meus alunos acima. Enquanto folheava os livros didáticos de inglês de meus irmãos mais velhos, ou

quando conversava com eles fingindo falar inglês fluentemente, ou ainda, quando participava entusiasticamente das aulas de inglês na escola, eu estava pensando naquele momento específico, não nas supostas vantagens que aprender inglês me traria no futuro. Para mim, o inglês era uma grande brincadeira.

Mas, voltando meu olhar para aquilo que meus alunos disseram, consigo observar questões outras que são igualmente dignas de nota. Por exemplo, para THTTT, o inglês parece nem ser mais importante que outras línguas; ele aprende inglês porque gosta de aprender línguas. E, tendo sido sua educadora, posso confirmar seu interesse em aprender.

Para mim, essa fala de THTTT pode demonstrar certo descompasso entre os desejos e as necessidades infantis e as políticas educacionais de nosso país, que estabelecem o inglês como única língua estrangeira a ser ensinada no ensino fundamental (BRASIL, 2018). Não pretendo fazer generalizações a partir de uma única resposta, mas questiono se as crianças foram ouvidas pelos responsáveis pelo estabelecimento dessa política monolíngue para o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental.

Ninguém se pergunta, contudo, o que tudo isso significa para as crianças – para sua vida cotidiana, para seu bem-estar econômico, social e cultural. É certo que pode haver considerações posteriores, mas somente depois, quando as coisas já se acalmaram e, na maioria das vezes, indiretamente. Assim, é possível perguntar: por que as crianças, por que a infância é ignorada nas análises econômicas e políticas? Deveriam as crianças ou a infância ter um lugar nessas discussões (QVORTRUP, 2011, p. 201)?

Considerando as crianças como sujeitos que possuem vários direitos, inclusive o direito de participação nas diversas esferas da vida social e política, tendo a responder a essa pergunta afirmativamente. Ressalto ainda a necessidade de reconhecermos a pluralidade de infâncias (CASTRO, 2020; QUINTEIRO, 2002; 2011; DUBOC, 2020), o que produziria diferentes visões para esse debate, a partir da localidade das diferentes infâncias no Norte e no Sul.

De todas as respostas de meus alunos, a que mais me fez refletir foi a de Darios. Darios é uma criança tímida a princípio, mas que, quando se sente seguro, demonstra ser uma criança bem humorada, que me surpreende com sua sagacidade.

Darios me fez pensar que, quando aprendemos uma língua, nos deparamos com um mundo de “outras coisas” que não sabemos. Foi assim que me senti pouco tempo atrás, quando me aventurei a aprender francês. Achei um ótimo exercício, esse de me colocar no lugar de uma aprendiz de língua. Mas confesso que tinha me

esquecido de como esse é um lugar desconfortável, justamente porque escancara para mim o tanto que ignoro a respeito do mundo.

Na verdade, fiz essa reflexão a partir de uma conversa que tive com minha querida Rosa Luxemburgo (ANEXO 1). Tive a felicidade de ter sido aluna de Rosa no passado e de ainda termos contato até hoje. Nessa conversa, Rosa disse o seguinte:

Rosa Luxemburgo - A experiência com a língua estrangeira salienta a complexidade, ao invés de reduzir tudo a uma visão simplória das coisas, do outro, das coisas e da linguagem. Então a experiência com a língua estrangeira salienta, assim "Tá vendo como tudo é muito complexo, rico, e que você não vai dar conta? Você não vai totalizar! Você não vai completar totalmente as coisas", no sentido mais filosófico mesmo, né, de totalização, de lidar com a diversidade também.

De uma maneira muito simples, Rosa me mostrou o que Darios parece já ter entendido: que a língua estrangeira, por sua complexidade, revela a minha ignorância. E, quando falo dessa ignorância, não me refiro somente a questões linguísticas, mas também às diferentes formas de expressão e conexão com outras pessoas que diferentes línguas possibilitam. Quando aprendo outras línguas, minhas relações com as pessoas, com o mundo e até com meu corpo se modificam (MENEZES DE SOUZA, 2019). Mas isso é algo que ignoro e só consigo vislumbrar (mas não totalizar, como bem afirma Rosa) quando começo a aprender uma língua.

Em vez de pensar nessa ignorância como algo negativo, prefiro, com Kohan (2007, 2015) enxergá-la em sua potência. Esse autor argumenta que a ignorância pode ser a ausência de saber, mas também é um saber que afirma não saber. Assim, a potência da infância está justamente em não saber, pois não saber abre espaço para a construção de novos saberes. Assim, em vez considerar a ignorância um estado permanente de desconhecimento, a vejo como um reconhecimento das possibilidades de conhecer.

É assim que compreendo quando Kohan (2015, p. 219) afirma que

[...] no mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe. Não sabe o saber que não se sabe a si mesmo e não sabe outro saber que o saber de querer sempre saber. A ignorância deixou de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis.

Ouvir as crianças acerca dos motivos para se aprender inglês na infância me ajudou a construir reflexões profundas acerca do reconhecimento de minhas incompletudes (SOUSA SANTOS, 1997) para a apreensão do mundo. Os pequenos,

em sua experiência de novidade, parecem ter em si a humildade de que fala Grosfoguel (2011), ao compreender as limitações de suas visões de mundo. Parece que, ao nos tornarmos adultos, o mundo deixa de ser uma novidade e tendemos a desenvolver visões definitivas sobre a vida. Eu mesma sou assim. Eis, portanto, a importância de falar *com* as crianças (FREIRE, 1997), dialogando com elas em um processo de escuta atenta (ARAGÃO, 2018) que viabiliza suas possibilidades de criação, interpretação e (re)construção do mundo por meio da linguagem (KOHAN, 2007).

Na busca por compreender outros pontos de vista para se aprender línguas estrangeiras na infância, perguntei aos adultos, familiares de minhas alunas e meus alunos e a alguns membros da comunidade escolar onde trabalho: “por que uma criança deve aprender inglês?”. Seguem abaixo algumas respostas que obtive:

Fernanda - [...]você fica com a impossibilidade, se você não tiver essa língua. Eu vejo isso, inclusive, em trabalho. Eu tenho amigos meus, mais ou menos da minha idade, que deixam de ser...de ser promovidos porque não tem o inglês, entendeu? [...]Então que acho assim que...eu...tudo que eu posso, eu faço pelos meninos, então eu gostaria que eles tivessem essa possibilidade pra não ter que correr atrás depois, [...]Eu acho que ganha tempo, entendeu (ANEXO 5)?

...

Raquel - Eu acho. Eu acho que porque isso facilita. [...] quando [...] você tem uma infância ativa, uma adolescência ativa, você fica um adulto que qualquer...pouco exercício que você faz, o músculo já reage. É a mesma coisa o inglês, você tem aquela memória que é resgatada a medida que você vai estimulando novamente o conhecimento da língua. Eu acho muito importante na infância (ANEXO 6).

...

Harry: Eu acho que quando ela vai buscar uma área profissional para fazer... eu acho que independente da área, ela vai lidar com o inglês, ela vai ter menos dificuldade para estudar... ela consegue estudar em outras línguas e não vai ter dificuldade... do que se tivesse o conteúdo só em português... então, acho que facilita a vida do estudante na fase mais adulta, né (ANEXO 9).

...

Elisa: Eu acho que na infância é mais fácil porque ela não tem tanto questionamento. Quando eu tô ensinando qualquer coisa para crianças, eu percebo que ela não me pergunta porque ela está aprendendo aquilo. Quando ela fica mais velha, eles começam a perguntar porque eles estão aprendendo aquilo com 7, 8 anos. Então assim, eu acho que tem que começar com 2 anos, no máximo, a ensinar qualquer coisa, principalmente inglês (ANEXO 3).

Conversando com Fernanda, Raquel, Harry e Elisa, percebo como é importante para muitas pessoas que as crianças aprendam inglês como forma de preparação para o estudo e o trabalho. A expectativa é que o inglês “facilite” a vida e permita à criança “ganhar tempo”. Sem a língua inglesa, resta a “impossibilidade”, a “dificuldade” e as perdas de oportunidade.

O desejo de que a criança irá “ganhar tempo” se aprender uma língua estrangeira na infância pode ser tensionado a partir de uma observação do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas Estrangeiras (CEFR). Esse quadro funciona como um padrão por meio do qual os repertórios linguísticos dos aprendizes são avaliados e rotulados em níveis: A1, A2, B1, B2, C1, C2. A indústria de materiais didáticos e de exames de proficiência (para crianças, inclusive) tem se alinhado em torno desses padrões e, com isso, obtém lucros exponenciais com base na “crença colonizadora que faz muitos de nós acreditar ser possível distribuir rótulos aos sujeitos que aprendem línguas e linguagens” (SAITO, 2021, p. 91).

Enquanto analisava uma coleção de livros didáticos destinados ao ensino de inglês para crianças que me havia sido enviada por uma editora, consultei no verso do livro, em qual “nível<sup>38</sup>” do CEFR o livro se encaixava. Fiquei muito surpresa ao ver que, ao terminar os cinco livros da série, em um prazo de cinco anos, o aluno teria “alcançado” a metade do nível A2. Em uma coleção da mesma editora, destinada ao público adolescente, o nível A2 é “finalizado” em três anos e, na coleção destinada aos adultos, o mesmo nível é “completo” em dois anos. Ora, há no mínimo uma incoerência no fato de que essas mesmas editoras se valem do argumento de que “quanto mais cedo, melhor” e, ao mesmo tempo, reconhecem que o adulto “completa” em dois anos aquilo que a criança não “alcança” nem com cinco anos de estudo.

Essa reflexão me remete aos resultados do encontro do neoliberalismo com a educação, assim como observado por Ferraz (2015a, p. 46). O autor reconhece, dentre alguns exemplos da potência da educação neoliberal, a “busca de rankings de qualificações [e] do incentivo de uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística)”. Assim como o autor, também penso que a indústria da certificação, que se movimenta a partir dos “rótulos” estabelecidos pelo

---

<sup>38</sup> As aspas acima servem para marcar discursivamente meu distanciamento da ideia de que “grupos linguisticamente homogêneos possam existir em uma sala de aula de ensino de línguas” (SAITO, 2021, p. 91).

CEFR, parte de uma visão do “estrangeiro como detentor do conhecimento” (FERRAZ, 2015a, p. 46) e, dessa forma, revela a colonialidade que mantém e reforça as linhas abissais que dividem os países que sediam as instituições de certificação do restante do mundo. Inspirada em Ferraz, ousou dizer que ensino de inglês para crianças e neoliberalismo se abraçam na medida em que ambos “focalizam uma educação voltada para a técnica, a linearidade e o mercado de trabalho, tendo a linguagem como ferramenta” (FERRAZ, 2015a, p. 47).

Compreendo que a expectativa de que o inglês irá proporcionar, de alguma forma, um futuro melhor para as crianças geralmente parte de um desejo de mães e pais que querem oferecer o melhor que podem a seus filhos e suas filhas. Muitas me dizem: “já que eu não pude aprender inglês quando pequena, quero que meus filhos tenham essa oportunidade”.

Isso me faz pensar também na questão do acesso, ou seja, em quem pode aprender inglês. Percebo que “o acesso à aprendizagem de línguas no Brasil muitas vezes tem se dado em forma de privilégio, não de direito, pois, no caso do inglês, por vezes aprende quem pode por ele pagar” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 156). Assim, as famílias que possuem recursos podem escolher entre contratar educadoras particulares, escolas de idiomas como a minha ou matricular seus filhos em colégios bilíngues, enquanto o acesso das crianças pobres ao aprendizado de uma língua estrangeira fica restrito à oferta da língua inglesa (ou de outras línguas estrangeiras) nas escolas públicas. Vale lembrar que nem sempre essa oferta está disponível, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece como obrigatório o ensino de língua inglesa somente a partir do sexto ano do ensino fundamental, o que tende a privar diversas crianças do contato com línguas estrangeiras no ambiente escolar (ROCHA, 2006).

Assim como Ferraz (2011), não pretendo posicionar esses dois contextos de ensino (público e privado) de forma contrária, em que um é caracterizado pela falta de recursos, e o outro é caracterizado pela eficiência. Junto com o autor, questiono: “por que ‘ensino de línguas de qualidade’ significa (necessariamente) ensino dos centros de línguas privados”? (FERRAZ, 2015a, p. 49 – grifos do autor). Esse questionamento parte de minha percepção acerca da existência de múltiplas escolas públicas e privadas, e, partindo desse entendimento, não gostaria de tratar ambos os contextos como se eles fossem homogêneos, desvinculados das questões sociais que os permeiam (JUSTINIANO, 2018). Reconheço também que, tanto em contexto de

ensino público quanto privado, “acessar o ambiente escolar, não significa acessar de maneira igualitária e equânime os conhecimentos disponíveis” (SANTOS DE SANTANA, 2020, p. 11). Desse modo, percebo que, além de perpassar os recursos disponíveis no ambiente escolar, a questão do acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras na infância também é atravessada por questões étnicas, sociais e culturais.

Lembro-me da época em que estagiava em uma escola pública próximo à minha casa. No primeiro dia em que acompanhei a educadora, sentei-me em uma carteira no fundo da sala de aula para observar a aula. A turma era de 4º ou 5º ano do ensino fundamental. As crianças participavam com muito interesse de um jogo proposto pela educadora. Um menino, no entanto, me parecia alheio ao que estava acontecendo, de modo que lhe perguntei: “Você não quer brincar também?” Ele disse: “Tia, eu não sei nada de inglês”. Tentei convencê-lo: “Ah, mas você pode aprender, é para isso que estamos aqui”. O aluno me respondeu: “Tia, não sei ler”.

Fiquei bem chocada pois, para mim, um aluno do 4º ano já deveria saber ler. Depois desse dia, procurava sentar-me perto desse aluno para ajudá-lo durante as aulas. Ele me disse uma vez: “Tia, eu tô aprendendo tanto com a senhora”. Por um lado, meu coração ficava cheio de alegria por saber que podia ajudar de alguma forma aquela criança. Por outro, eu não parava de pensar nas dificuldades por que aquele menino passava. Conforme ele se sentiu mais à vontade comigo (acho que já no segundo dia da nossa amizade), ele me confidenciou que seu pai estava preso e, por isso, ele faltava muito à escola. Que ele nunca tinha viajado, mas que um dia foi à praia. Que seu sonho era ir de trem à Colatina<sup>39</sup>, uma cidade aqui do interior do estado.

O estágio acabou, me despedi das crianças e da educadora que me recebeu e não mais frequentei aquele espaço escolar. Minha amizade com aquele menino durou pouco, mas deixou marcas em mim. Comecei a vislumbrar outras infâncias, que nem sempre se encaixam no modelo europeu/ocidental de desenvolvimento e progresso (CASTRO, 2020). Aquele menino tão pequeno e já tão sofrido me fez perceber as linhas abissais que dividem essas outras infâncias da infância idealizada nas teorias clássicas de desenvolvimento humano, que desconectam a criança de seu

---

<sup>39</sup> Colatina é uma cidade que fica a cerca de 90km da capital do Espírito Santo. Morei lá durante a época do ensino médio, quando estudei em um colégio interno. Meu olhar adulto acha essa cidade extremamente sem graça, por isso me surpreendi quando meu amigo disse que seu maior sonho era ir para lá.

mundo, alçando-a para uma neutralidade imaginária. “Desconexão que está a serviço de um projeto de Modernidade maior, complexo, violento e dominador, no qual se mantém a relação de colonização-colonialidade [...]” (DOURADO, 2020, p. 250).

Nesse sentido, tenho observado que crianças de diferentes classes sociais, etnias e culturas, embora possam transitar o mesmo ambiente escolar, seja ele público ou privado, acessam os conhecimentos de diferentes maneiras, na medida em que seus corpos se aproximam ou se distanciam das culturas escolares (BOURDIEU, 1998). Do mesmo modo, percebo que essa desigualdade no acesso à aprendizagem de línguas “contribui para construir e manter embargos à cidadania” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 156), conforme também tem observado Rocha (2006).

Bem, com tudo isso, estou dizendo que reconheço a preocupação dos pais em oferecer o que julgam ser melhor para suas crianças e entendo a expectativa que eles têm em pensar no inglês como chave que abrirá portas para seus pequenos no futuro. Conhecendo bem Fernanda, Raquel, Harry e Elisa, não creio que eles pensem que as crianças devam aprender inglês só por questões pragmáticas, mas as questões que levantei a partir do que eles disseram me fizeram pensar em outras possibilidades.

Com essas inquietações em mente, conversei com algumas amigas que também são educadoras. Tive o prazer de ter Amanda e Sereia como minhas alunas na graduação, e hoje sei que ambas se destacam em seus contextos de trabalho. Clara também é educadora. De colega na época do mestrado, Clara tornou-se uma de minhas amigas mais próximas, alguém com quem não só troco “figurinhas acadêmicas”, mas também posso falar sobre Deus e a vida.

Veja só o que elas dizem a respeito das razões para uma criança aprender inglês:

Amanda - [...] Porque, pelo que eu tenho lido e estudado, [...] é sempre tentar colocar as crianças aqui pensando...[...] lá na frente...demais, entende? Então eu não sei se TEM que estudar, eu acho que devem, devem estudar inglês, podem estudar, acho que tem muito a agregar, né, você vê a sua própria realidade de outra forma. [...] Fora que isso dá possibilidade para as crianças lerem ou verem vídeos, enfim, até se comunicarem talvez com alguém que elas conheçam em uma outra língua, sabe? É uma porta aberta pra elas, pra todo mundo que queira aprender. Mas assim...ai, eu não sei se TEM, entende? [...] assim, pra responder a pergunta: eu acho que é uma porta de entrada até pra eles mesmos, pra perceber...porque muitas vezes eles percebem coisas que eles sabem no português, na própria língua, porque eles não estão muito conscientes, né. E também tem a questão de...de sensibilidade também, de ver que tem outras possibilidades, que eu posso falar, eu posso me expressar diferente em outra língua, que às vezes eu não

consigo...eu tenho muito disso, tem coisas que em português eu fico: "Gente, mas tem essa expressão em inglês que é muito melhor, que tá falando o que eu quero falar". Então eu acho que são possibilidades, é abrir um leque pra eles. Acho que é isso.

...

Sereia - Bom, eu, Sereia [risos], eu vejo o inglês como uma forma, assim, das pessoas conseguirem buscar outras coisas, não somente emprego, [...] mas também pra viajar, pra fazer as coisas da vida, né. Porque quando a gente vai procurar um emprego, quando a gente vai se candidatar, as pessoas perguntam se você fala um segundo idioma, e, geralmente, as pessoas não querem saber se você fala italiano ou francês, é inglês, "Você fala inglês?", às vezes eles até perguntam especificamente o inglês. Então pela visão que as outras pessoas têm sobre a importância do inglês, eu acredito que é importante a gente aprender inglês pra saciar esse...esse...essa necessidade, esse interesse, né, que os empregadores, os turistas, não só eles, têm do inglês. [...] Esses dias, em uma aula da [universidade], a [nome da pessoa] falou algo sobre lentes, as lentes que a gente enxerga o mundo, [...] e isso me chamou muito a atenção porque eu percebi que é real, de que quando a gente aprende um novo idioma é como se a gente acrescentasse uma lente, ou como se a gente ampliasse, né, essa lente que a gente tem sobre o mundo. Esse novo idioma nos ajuda a enxergar o mundo de uma outra forma, a ter empatia por uma nova cultura. Então não é somente sobre falar, mas sim compreender o outro. Então eu acredito que o inglês também trabalha muito nesse lado. O aprendizado de um novo idioma trabalha nesse lado, saber reconhecer outras culturas, saber ter empatia pelo outro. E é isso.

...

Clara: Eu entendo quando hoje se diz que a criança tem que aprender inglês porque no futuro, quando ela chegar ao mercado de trabalho, ela vai precisar do inglês. Porque se a gente olhar para o contexto atual, o contexto social, econômico, político... assim, a gente sabe, enfim, que existe aí uma relação direta entre a língua e essas questões de imperialismo linguístico. Esse domínio passa pelo campo da língua. Eu não acho que todo mundo precisa viver a experiência de falar uma outra língua não. Acho que, se o inglês possibilita que a gente aplique nas relações nossos laços interculturais, transculturais - que seja -, internacionais, enfim... eu acho que é benéfico. Mas por que o inglês e não espanhol? Aí a gente entra na mesma questão histórica, política, econômica... Então assim, hoje quem tá aí possibilitando essas trocas é a língua inglesa. [...] Existe sim um apelo mercadológico, sei lá. Existe sim um apelo real. Os pais hoje querem ter a certeza de que os filhos irão poder batalhar por melhores condições de vida no futuro, então eu compreendo. Se hoje eu tivesse um filho, talvez eu gostaria que ele estudasse inglês, entendeu? Mas eu gostaria que fosse além. Seria muito legal se fôssemos além do inglês [...]

Assim como Amanda, Sereia e Clara, eu também entendo as questões práticas que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira na infância. Pode ser mesmo que saber inglês abra portas para a criança no futuro e que a permita viajar. Pode ser também que nada disso aconteça. Essa é uma possibilidade que precisamos reconhecer. Não creio que as "portas" que se abriram para mim sejam diferentes das que se abriram para minha irmã, por exemplo, que também é educadora e não fala inglês. Aliás, seu salário sempre foi maior que o meu.

Bem, assim como Amanda, Clara e Sereia, o que eu busco promover, como educadora, não é exatamente essa preparação para o trabalho. Busco, antes disso, aguçar as “sensibilidades” das crianças, “ampliar suas possibilidades” de autorreconhecimento e de conhecimento do mundo; ajudar as crianças a “enxergar o mundo de outras formas” e a ter “empatia por outras culturas”, aplicando em suas relações com o outro “laços interculturais, transculturais”, em uma perspectiva educacional que “vai além do inglês”, objetivando a formação de seres humanos que sejam “críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cercam, como também capazes de atuar satisfatoriamente na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional” (ROCHA, 2007, p. 78).

[...] aprendemos outras línguas, dentre elas o inglês, para tentarmos nos inserir, a nosso próprio modo, em espaços de construção da vida social global, para compreendermos esses espaços e para descobrirmos as maneiras como tudo isso forma, mas também pode transformar, nossos espaços locais e a nós mesmos/as (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 156).

Assim como Amanda, penso que ter *somente* questões práticas como a preparação para estudos, trabalho e viagens como alvo do aprendizado de línguas por crianças é posicioná-las “muito lá na frente”, na expectativa de que elas superem a infância e se tornem adultas, correndo-se o risco de priorizar o futuro e perder de vista o presente. Desse modo, se o objetivo para a infância fosse superá-la, faria sentido investir em práticas pedagógicas que fizessem com que as crianças se aproximassem da vida adulta o quanto antes. Faria sentido inserir práticas de leitura e escrita precocemente e priorizar um ensino focalizado em conteúdos que permitissem à criança preparar-se para ingressar no mercado de trabalho. Faria sentido abandonar a ludicidade e o movimento na sala de aula e investir no desenvolvimento da autorregulação das crianças para que elas fossem capazes de inibir sua característica inerente – a infantilidade – e tornar-se cada vez mais sérias, focadas, produtivas. Assim como um adulto “bem-sucedido”. No entanto, “quando elas [as crianças], através da educação, são transformadas em seres úteis, o Paraíso lhes é roubado: são obrigadas a se esquecer do brinquedo e a viver no mundo do trabalho” (ALVES, 2010, p. 30).

Esforço-me cotidianamente para me distanciar de práticas que colocam a criança como um “vir a ser”, como um futuro adulto, e busco acolher e respeitar sua

infância no presente. Busco, em minhas práticas, manter um compromisso educacional por meio da educação em inglês (BRASIL, 2006). Mas não posso deixar de pensar em crianças como aquele menino que não sabia ler. O que para ele seria aprender línguas? O que uma criança pobre diria sobre os objetivos para o aprendizado de uma língua estrangeira como o inglês? É possível alcançar aqueles mesmos objetivos de que falam Amanda, Sereia e Clara de outras formas, que não pela língua inglesa? Como aprender inglês poderia mudar a situação de um menino pobre cujo maior sonho é viajar de trem para uma cidade próxima?

Deixo essas perguntas intencionalmente em aberto, para que elas se rizomatizem em outras questões e possam fomentar novas pesquisas.

### **O dia em que o aluno vomitou no meu pé**

Acho que todas as pessoas que frequentaram a escola um dia têm algum tipo de memória sobre sua primeira educadora. A minha primeira educadora na escola era uma mulher negra, bem alta, de longos cabelos cacheados e voz forte. Eu a achava meio “brava”. Minhas lembranças são de ouvi-la chamando a atenção dos colegas.

Na casa da mamãe há uma foto em que ela aparece ao fundo. Essa foto foi tirada em um desfile de Sete de setembro, quando eu tinha cinco anos de idade. Nesse dia, os alunos da escola em que eu estudava percorriam as ruas do bairro marchando, cantando e dançando. As meninas da minha turma deveriam ir vestidas de bailarinas (infelizmente não me lembro das conexões feitas para justificar a presença de bailarinas em um desfile que comemorava um acordo político entre Portugal e Brasil). Lembro-me de mamãe lendo o bilhete com a descrição da roupa para o dia do desfile e dizendo: “Mel, a tia tá pedindo roupa azul mas você vai de rosa, tá? Porque você já tem roupa de bailarina rosa e eu não vou comprar outra!” Não me lembro se protestei, porque eu amava usar aquela roupa.

A educadora rapidamente resolveu o problema: já que eu era a única vestindo rosa, ela me colocou na frente das meninas bailarinas, como se eu liderasse o grupo. Até aí, tudo bem. O problema é que aquele “cisco de gente”, que era eu, não tinha decorado a coreografia (a descoordenação motora me acompanha até hoje). Fiquei todo o desfile olhando para trás para ver o que as outras meninas estavam fazendo para fazer igual. Na aula após o desfile, a professora elogiava a participação dos

alunos e das alunas quando disse: “Pena que teve uma bailarina que não sabia dançar, né? Ficava só olhando para trás”. Ela não mentiu: não sabia mesmo e não sei até hoje. Mas podia talvez ter escolhido não “jogar uma indireta” para uma criança de cinco anos.

Resgato esse episódio com a seguinte preocupação em mente: hoje, por lidar com crianças bem pequenas, acabo me tornando a primeira educadora de algumas delas. O que meus alunos e minhas alunas pensam de mim? Quais lembranças eles e elas terão de nossos encontros? Será que, no futuro, quando estiverem resgatando suas memórias escolares, se lembrarão de mim como uma educadora “brava”? Será que se lembrarão de mim?

Se você me conhece pessoalmente e não foi meu aluno ou minhas aluna no início de minha carreira, deve ter se surpreendido pela palavra “brava”. Geralmente, as pessoas que trabalham comigo me reconhecem pela minha calma: “Mari é tão calma”. “Mari tem tanta paciência com as crianças”. “As crianças ‘tocando o terror’ e a Mari lá, plena... como você consegue, Mari”?

Acho que essa calma tem me acompanhado mais recentemente, a partir do que tenho aprendido acerca de meu papel como educadora (FREIRE, 1997; 2005), das filosofias de linguagem e de como elas se materializam em meu trabalho em sala de aula com as crianças (MENEZES DE SOUZA, 2019; MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020) e do reconhecimento, a partir de lentes decoloniais, das infâncias que habitam meu contexto de trabalho (CASTRO, 2020; DOURADO, 2020; NXUMALO; VILLANUEVA, 2021). Esse processo de formação tem envolvido muitas idas e vindas, começos e recomeços, múltiplos fazeres e perspectivas, ordem e (mais frequentemente do que eu gostaria) desordem (FREIRE; LEFFA, 2013), de modo que me encontro em estado quase permanente de interrogação própria, “mais num estado de desequilíbrio do que estabilidade” (PINEAU, 1988, p. 4) diante das perspectivas que para mim se abrem.

No entanto, todo esse reconhecimento é muito recente para mim. Assim, a partir de outros entendimentos acerca de meu papel como provedora do conhecimento, de língua como instrumento de comunicação e de infância como tempo de preparação para a vida adulta, minhas práticas se movimentavam de outras formas. Dizia com frequência que não era educadora; que era professora e meu papel era ensinar inglês e nada mais. Achava que não deveria me posicionar politicamente diante de meus alunos, que devia agir com o máximo de neutralidade possível e ater-

me ao ensino de habilidades comunicativas. Acreditava piamente que estava preparando minhas crianças para o “mundo real” e para obter melhores chances de trabalho no futuro. Via as crianças como *tabula rasa*, como seres desprovidos de conhecimento, que deveriam receber de mim passiva e atentamente.

Por tudo isso, exigia silêncio nas aulas e, quando não conseguia esse silêncio, gritava. As crianças tinham que aprender a me ouvir, sentadas em suas carteiras enfileiradas. Falava *sobre* a língua inglesa, mas raramente falava *em* inglês com elas. Falava às crianças, mas raramente falava *com* elas (FREIRE, 1997).

Eu vivia cansada, rouca e frustrada com minha profissão. As crianças pareciam não me ouvir, pareciam não aprender. Eu tomava remédio para dores de cabeça todos os dias quando chegava da escola. As pessoas me perguntavam com frequência se eu estava doente, pois sempre aparentava desânimo.

Nessa época, aconteceu um triste episódio que me fez começar a repensar minhas práticas em sala de aula. Eu trabalhava em uma rede de escolas privadas na cidade de São Paulo com crianças de três a doze anos de idade.

Como comentei acima, tinha em mente a firme convicção de que meu trabalho em sala de aula se restringia ao ensino da língua inglesa. Para mim, na época, a língua era um meio de comunicação e, por isso, devia ser ensinada de forma comunicativa. Com isso em mente, eu sempre exigia que alunas e alunos que quisessem ir ao banheiro ou beber água pedissem minha permissão em inglês. Nos primeiros dias de aula, eu fazia as crianças anotarem em seus cadernos as frases “*Can I go to the bathroom?*” e “*Can I drink water, please<sup>40</sup>?*” e pedia que elas repetissem essas frases à exaustão, para que pudessem usá-las quando precisassem. Quando algum aluno ou aluna tinha dificuldade em fazer o pedido em inglês, eu usava a técnica que chamamos de *recasting*, que consiste em repetir em inglês o que a criança disse em português e incentivá-la a usar a língua-alvo.

“Até aí tudo bem”, você pode pensar, já que eu estava apenas ajudando minhas crianças a usarem o idioma em uma situação “real” de comunicação, certo? Bem, mais ou menos. Acontece que logo percebi que os menores achavam difícil pronunciar a palavra *bathroom* (que poderia ter sido trocada por *restroom*, or *pipi room*, ou ainda, *loo<sup>41</sup>*, mais fáceis de pronunciar, mas não, eu achava que devia insistir no fonema /ə/, pois uma hora eles tinham que aprender!). Eles começaram, então, a

---

<sup>40</sup> Posso ir ao banheiro? Posso beber água, por favor?

<sup>41</sup> *Restroom*, *pipi room* e *loo* são sinônimos de banheiro.

subverter a regra. Notei isso quando vi um aluno ensinando ao coleguinha que queria ir ao banheiro mas estava com dificuldade para me pedir em inglês: “Fala *Can I drink water*<sup>42</sup> que é mais fácil!”.

O que eu não sabia, ou não queria reconhecer, era que aquelas crianças (assim como todas as crianças), a partir de seus olhares próprios para o mundo, eram capazes de questionar minha lógica adultocêntrica de foma criativa, “agregando modos de pensamento a partir de sua perspectiva e da forma que entende o mundo, produzindo modos próprios de se entender e entender o mundo, interpretando-o” (SALVA SCHÜTZ, MATTOS, 2021, p. 164) e ainda, subvertendo-o.

Assim é que me dirigia às crianças sempre na expectativa de respostas únicas, corretas.

Crianças não são, porém, máquinas triviais<sup>43</sup> – como nenhum sistema orgânico ou psíquico pode ser – sustenta Luhman, mesmo que os professores façam o seu melhor para transformá-las nessas máquinas, quando as encorajam a responder questões com segurança, ou seja, utilizando tão somente os caminhos corretos, desejados (QVORTRUP, 2011, p. 206).

Apesar de ter achado graça na sagacidade do pequeno e de ter percebido que, a partir de então, quase ninguém mais pedia para ir ao banheiro, prossegui com as mesmas expectativas de que as “pequenas máquinas” de reprodução presentes em minha sala de aula continuassem (re)produzindo os mesmos *outputs*.

Um dia, em uma aula com a turma do segundo ano do ensino fundamental (lembro-me como se fosse hoje), uma das crianças, um menino bem quietinho, que até demorei para aprender o nome, veio até mim e disse “*teacher, can I go to the... é... não sei*”. Prontamente, apliquei a técnica do *recasting*: “*Bathroom... Bath... room. Let’s say? Bathroom*<sup>44</sup>”. Coloquei a mão no ouvido e me abaixei para ouvi-lo falar. E ele: “*Can I go to the béf... béf... blergh!*”

Sim, o pobrezinho vomitou no meu pé.

No meu afã de fazer as crianças usarem a língua em um contexto comunicativo, não percebi que o pequenino estava pálido, passando mal, e que deve ter demorado a vir até mim por medo ou insegurança em *ter que* falar inglês. No mínimo, falhei miseravelmente em reconhecer os sinais fisiológicos de uma criança

---

<sup>42</sup> “Posso beber água”

<sup>43</sup> ‘Máquinas triviais’ é uma expressão criada pelo sociólogo alemão Niklas Luhmann. “Uma ‘máquina trivial’ é aquela que sempre transforma inputs em outputs do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica (QVORTRUP, 2011, p. 206 – grifos no original).

<sup>44</sup> “Banheiro. Vamos dizer? Ba-nhei-ro”.

passando mal. Ansiosa por ensinar inglês com “eficiência”, pareço ter ignorado completamente que a escola deve estar voltada, principalmente, para o bem-estar das crianças e de toda a comunidade escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Lembro-me de, na época, ter ficado mal comigo mesma, me sentindo muito culpada por minha falta de sensibilidade. Minha vergonha pelo pé melecado só era menor que a tristeza que sentia pelo aluno. Ao refletir sobre esse triste episódio, fiquei pensando: que memórias aquele aluno guarda sobre essa experiência? Que lembranças ele terá de mim? Será que ele também acha que eu o considerava, juntamente com sua turminha, como “inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cuja finalidade e cuja utilidade” talvez eu não tenha me dado ao trabalho de explicar (ALVES, 2001, p. 17)? Será que ele tomou aversão pela aula de inglês?

Não me lembro com clareza do que aconteceu depois do vômito. Não lembro se conversei com o pequeno a respeito, mas suspeito que não. Não recordo se entrei em contato com a família da criança, não sei se ele já tinha saído de casa passando mal ou se sentiu mal na escola. Não consigo me lembrar. Infelizmente, não tenho mais contato com esse aluno, nem tenho esperança de reencontrá-lo. Gostaria muito de vê-lo, de perguntar se ele se lembra de mim e de pedir desculpas por minha insensibilidade.

Esse desejo me remete às outras narrativas que compartilhei anteriormente acerca da minha infância. Tanto no episódio do desfile de Sete de setembro quanto naquele em que narro o empurrão que a professora me deu, busco destacar as linhas abissais existentes entre adultos e crianças (DOURADO, 2020), principalmente aquelas existentes no contexto escolar, bem como as diversas formas de violência que se operam por meio dessas linhas, “para lá e para cá”, como bem observa Duboc (2020). No entanto, refletindo agora, compreendo o privilégio que possuo ao ter a oportunidade de refletir de modo embasado acerca desses episódios e de registrar essas reflexões em uma tese de doutorado. É bem provável que minhas educadoras da “pré-escola” não tenham tido a mesma oportunidade que eu, pelas condições da época em que elas atuaram como docentes. O que elas diriam se pudessem autoetnografar suas histórias de docência? Talvez elas revelariam seu pesar por sua falta de sensibilidade para comigo e meus colegas de sala, assim como eu faço agora, quando reflito sobre minha insensibilidade para com meu aluninho.

Pareço finalmente vislumbrar na autoetnografia um processo de cura (MULIK, 2021), que me permite perceber meus movimentos ao redor das linhas abissais, ora

do lado de cá, ora do lado de lá, e me ajuda a compreender que, da mesma forma que ajo conforme as forças sócio-histórico-culturais que se operam sobre mim, as outras pessoas também assim o fazem. Por meio da autoetnografia, posso “fazer as pazes” com minhas educadoras da pré-escola, que talvez agiram conforme as concepções de infância e de educação com as quais tiveram contato. Faço as pazes também com a *teacher* Mari do passado, que buscava agir em nome da eficiência que julgava ser necessária em seu contexto de trabalho. Espero, do verbo esperar de Freire, que meu aluno, que um dia vomitou no meu pé, tenha a oportunidade de um dia autoetnografar suas experiências infantis e de também fazer as pazes comigo.

### **Meninos vestem rosa, meninas vestem azul**

Uma questão que parece recorrente em minha sala de aula com as crianças é a atribuição de certas cores para meninas e meninos. Esse parece ser também um assunto recorrente na educação de línguas estrangeiras para crianças (MALTA, 2019), ainda mais quando percebemos em nosso contexto político<sup>45</sup> uma tendência a enfatizar que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020). Critico a preocupação descabida da ministra responsável por essa fala, mas, assim como Duboc (2020, p. 127),

[...] não vou falar de questões políticas tão detidamente não porque eu não me importe, afinal não sou do tipo de dizer ‘e daí?’ porque, como ser-no-mundo, sou constituída do/pelo outro, estou com o outro e me responsabilizo pelo outro – mas porque o ensaio pretende ser curto e quero gastar tinta para falar sobre crianças [...].

Lembro-me de um amigo, cujos pais são de origem sul-coreana, ter-me mostrado a foto abaixo, tirada quando ele era bebê, vestindo uma roupinha toda rosa *shock*.

Imagem 11 - Meninos vestem rosa

---

<sup>45</sup> Frase dita pela ministra da pasta Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves. Informação disponível em: <https://exame.com/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-em-video/>. Acesso em: 20 jan. 2022.



Fonte: Arquivo pessoal<sup>46</sup>

Ao ver a foto naquela época, achei uma graça e também achei engraçado, pois acho que nunca tinha visto um menino vestido de rosa dos pés à cabeça antes. Acontece que aquela roupinha rosa é uma vestimenta tradicional do país de onde os pais de meu amigo vieram. Ao saber disso, entendi que a ideia de que “meninos usam azul e meninas usam rosa” pode até ter feito parte de minha cultura familiar e parece fazer parte das culturas de muitos em nosso país, mas preciso lembrar-me de que essa ideia não faz parte das culturas de todos.

Bem, esse assunto surgiu em minha aula com as crianças. Essa aula não foi gravada, mas fiz o registro da conversa que compartilho a seguir em meu caderno de planejamento. Tenho o costume de anotar certas “pérolas” que meus alunos dizem e algumas reflexões que faço a partir de nossas conversas (cf. MERLO; MALTA, 2022). Esse costume tem me ajudado a repensar minhas práticas e também a prover *feedback* para as crianças e seus responsáveis periodicamente.

Os alunos e as alunas da turma em questão tinham entre três e quatro anos de idade na época. Estávamos no início do ano e conversávamos sobre nossos materiais escolares. Meus objetivos principais eram ajudar as crianças a compreenderem como o espaço escolar era organizado e a cuidar de seus pertences. Os objetivos linguísticos eram apresentar vocabulário relacionado aos materiais da escola e interagir com as crianças, mostrando os materiais que tínhamos disponíveis para elas usarem em nossos encontros.

---

<sup>46</sup> A foto e a autorização para incluí-la nesta tese foram gentilmente cedidas por meu amigo.

Nessa aula em questão, estávamos no momento em que chamo de *circle time*, em que nos sentamos (e às vezes deitamos) no tapete amarelo que fica em uma das salas de aula. Estávamos brincando de adivinhar os materiais que havia dentro do meu estojo que, por acaso, era rosa. Uma das crianças (a única menina presente naquele momento) começou dizendo o seguinte:

Aurora<sup>47</sup>: Esse *pencilcase* é de menina.

Pensei: “Eita. O que faço? Finjo que não ouvi?” Respirei fundo e respondi:

Mari: *You think? Let's see... do you like it, Rafa?*<sup>48</sup>

Rafa: *No! É de menina*

Mari: *Do you like it, Lauro?*

Lauro: *Yes* (balançando os ombrinhos)

Mari: *Do you like it, Iuri?*

Iuri: *Sim*

Mari: *Do you like it, Aurora?*

Aurora: *Yes!*

Mari: *One person doesn't like it, and three people like it.*

Depois desse momento, continuamos a brincadeira de adivinhação, e a aula prosseguiu mais ou menos como eu tinha planejado. Mas, refletindo sobre minha ação acerca do comentário inesperado de minha aluna e buscando teorizar minha prática (cf. ANEXO 4), creio que talvez eu poderia ter usado a tecnologia para buscar algumas imagens de meninos como meu amigo de origem asiática vestindo rosa e perguntado o que as crianças achavam. Minha intenção era, em certo sentido, naturalizar a percepção das crianças de que tudo bem ter preferência por uma determinada cor, mas que nem sempre essa preferência vai estar atrelada ao fato de a pessoa ser menino ou menina. Por isso encerrei a pesquisa dizendo que “uma *pessoa* não gostou e três *pessoas* gostaram”, sem especificar o gênero de quem gostou ou não.

[...] ao brincarem, ao questionarem, ao dialogarem sobre o que é ser mulher, o que é ser homem, o que é brincadeira de menino ou de menina, ao brincarem com a boneca negra, as crianças interpretam os valores da sociedade, tensionam, solidarizam-se, acolhem a diferença, resistem ou reforçam as regras, carregam as marcas da sociedade, mas também evidenciam traços do que poderia, ou seja, indicam outras possibilidades em acordo com a ideia do protagonismo infantil como ‘espelho de novidade’

<sup>47</sup> Nesse excerto, eu mesma escolhi os pseudônimos para proteger a identidade das crianças, pois elas haviam deixado de ser minhas alunas na época da escrita da tese.

<sup>48</sup> “Você acha? Vamos ver... você gosta, [nome da criança]?” A pergunta se repete com as demais crianças.

(SALVA; SCHÜTZ; MOTTA, 2021, p. 174 – aspas no original).

A partir do entendimento de que formas de pensar e visões de mundo são aprendidas historicamente, creio que, a partir de uma pedagogia decolonial, aqui entendida como “um posicionamento que leve em consideração quesitos como ancestralidade, identidade, conhecimento e qualquer ponto oprimido e ignorado pelo pensamento eurocêntrico” (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 7)” as crianças têm a possibilidade de fazer esse movimento de resistência e reconfiguração das regras sociais que carregam marcas de colonialidade. “Entre cores, brinquedos, liberdades e disciplinas, as crianças constroem seus saberes reproduzindo e tensionando a sociedade a que pertencem” (SALVA; SCHÜTZ; MOTTA, 2021, p. 174-175).

Para Mignolo e Walsh (2018, p. 91), as pedagogias decoloniais não se relacionam somente à escola ou à escolarização, mas à vida social como um todo, na medida em que, durante toda a nossa vida, estamos implicados nesse processo de “aprendizado, desaprendizado, reaprendizado, reflexão e ação”, podendo ser pedagógicos e decoloniais em diferentes espaços (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p.7). “A praxis da decolonialidade (...) é simplesmente isto: o trabalho contínuo de plantar e cultivar uma alternativa a despeito das e nas fronteiras, margens e fissuras da ordem moderna/colonial/capitalista/heteropatriarcal” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 100).

Foi na tentativa de plantar uma dessas alternativas que o diálogo acima se pautou. Para mim, essa conversa representa uma tentativa de mostrar para os pequenos que as verdades podem ser diferentes para pessoas diferentes e levá-los a

[...] perceber que aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro [...]. E portanto levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. [...] Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293).

O que tenho buscado, em minhas práticas cotidianas, é evidenciar que os sentidos não se encontram mais “previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro” (DUBOC, 2018, p. 19). E nesse encontro em que visitamos o outro, saímos transformados (FERRAZ, 2018).

**Lápis “cor de pele”**

Com frequência, minhas amigas me presenteiam com livros infantis para a escola. Esses materiais costumam ser caros e difíceis de achar nas livrarias da cidade onde moro e, por isso, amo quando sou presenteada com literatura infantil em inglês, ou quando uma caixa de livros chega pelos correios em minha casa.

Recentemente, ganhei cerca de dez livros infantis de uma amiga muito querida, livros muito antigos, alguns da década de 1940 e de 1960. Um verdadeiro tesouro. Talvez os livros sejam antigos demais para a *teacher* Mari na escola, mas são certamente muito interessantes para que a pesquisadora Mari pudesse compreender algumas visões acerca de “outras infâncias” (CASTRO, 2020), em tempos anteriores às considerações pelas crianças como sujeitos de direitos.

Folheando esses livros com muito cuidado para preservar suas frágeis páginas, a primeira coisa que percebi foi que todos os personagens são brancos, esguios, de cabelos claros e de olhos azuis. As famílias descritas são nucleares, as mães são representadas como donas de casa e os pais, como homens de negócios ou como fazendeiros. Alguns livros apresentam histórias bíblicas e, de igual modo, os personagens são todos brancos, a despeito do fato de que grande parte dessas histórias são localizadas na região norte do continente africano e na região conhecida atualmente por Oriente médio, onde os brancos são a minoria.

Um dos livros chamou-me particularmente a atenção, por ser o único que contém uma criança preta. O livro é intitulado “*Some children don’t*” (HOELTKE, 19--) e apresenta, em forma de poesia, razões pelas quais as crianças devem ser gratas a Deus, pois possuem, por exemplo, um lugar seguro para brincar, pais cuidadosos, comida e roupa, enquanto algumas crianças não os têm.

Um dos versos do poema, que justamente traz a figura de uma criança preta diz o seguinte: “*Do you have a church, with doors open wide/ And teachers who teach about Jesus inside?/ Some children don’t*”<sup>49</sup> (HOELTKE, 19--, não paginado). As imagens que acompanham esses versos trazem uma igreja imponente, com vitrais e agulha<sup>50</sup>, crianças brancas e rechonchudas observando uma figura de um Jesus também branco.

Compreendendo que a leitura de imagens pode “promover leituras de mundo que rompem com significados universalistas” (MIZAN; FERRAZ, 2021, p. 461),

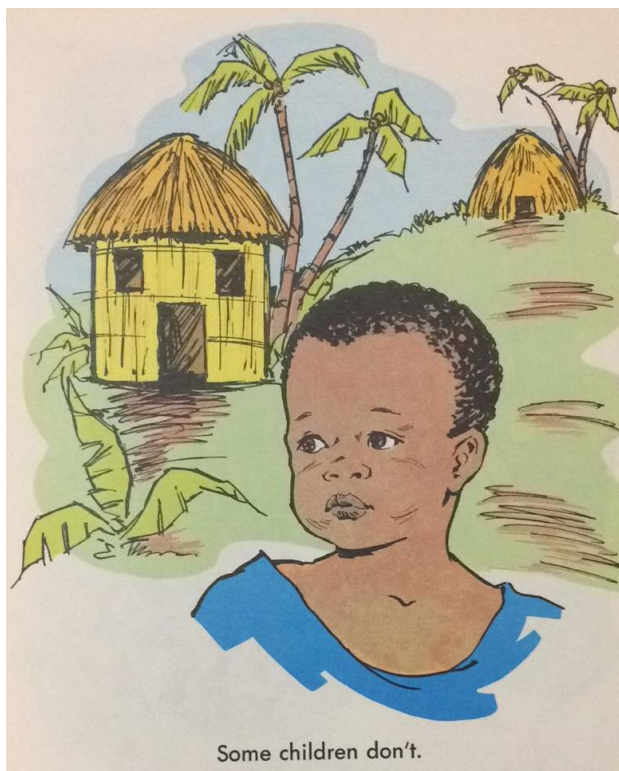
---

<sup>49</sup> Esses versos podem ser traduzidos da seguinte forma: “Você tem uma igreja, com as portas bem abertas/ E professoras que ensinam sobre Jesus dentro dela?/ Algumas crianças não têm”.

<sup>50</sup> Elemento arquitetônico comum em igrejas e catedrais ocidentais.

compartilho abaixo a imagem que pretende representar as crianças que não “possuem” uma igreja nem professoras que ensinam sobre Jesus:

Imagem 12- *Some children don't*



Fonte: (HOELTKE, 19-- , não paginado)

Ao ver essa imagem, pude estabelecer diversas relações para a compreensão de infâncias hegemônicas (brancas, ocidentais) e de infâncias outras (pretas, não ocidentais). Como cristã, me entristeço ao reconhecer o papel que a literatura cristã tem desempenhado na manutenção de estereótipos tais como o que é fomentado pela imagem acima: da criança “africana”, sem igreja e sem Deus (como se essas categorias fossem homogêneas). Esse tipo de texto é propositalmente pensado a partir de uma lógica eurocêntrica, que cria histórias únicas (ADICHIE, 2009) acerca de outras infâncias existentes, enquanto impõe que suas histórias sejam silenciadas (SANTOS DE SANTANA, 2020). Assim é que essa outra infância, descrita na imagem acima, é racializada e esvaziada de sua potência, sendo, dessa forma, caracterizada por aquilo que, “a partir de um certo modelo de desenvolvimento, progresso e modernização capitalista que é característica de sociedades europeias” (CASTRO, 2020, p. 56), se julga lhe faltar.

Ao familiarizar-me com o movimento decolonial, me surpreendi ao me dar conta de que a ideia de raça foi criada no período colonial (GROSFOGUEL, 2011). Até então, “não havia ainda um conceito de raça, mas de seres inferiores (supostamente sem Deus, sem língua, sem cultura)” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2021, p. 670), visão que me parece dialogar bastante com a representação feita na imagem acima.

A partir da invasão do continente que hoje conhecemos como América, em 1492, os invasores europeus precisavam de justificativas para subjugar os povos encontrados e explorar seus territórios e suas riquezas. A justificativa encontrada foi a criação da categoria de raça.

A cor da pele então emergiu como um marcador e consequência da inferioridade percebida do nativo; que foi então transformada na causa da inferioridade, eliminando seus autores – os colonizadores Europeus, de todo o processo de estigmatização. Assim emergiu o processo de racialização no qual a cor da pele é usada para metonimicamente marcar a inferioridade do nativo bem como de sua língua, cultura e valores. Esse complexo processo revela a violência inerente no conflito aparentemente inofensivo entre construções de realidade opostas (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2021, p. 670).

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder (QUIJANO, 2005, p. 117).

Daí parte todo o sistema de hierarquias globais (GROSFOGUEL, 2007), no qual os brancos são considerados superiores aos não brancos em diversas esferas da vida: na produção de conhecimento, na divisão do trabalho, na distribuição de renda, na ética e na estética. Nesse sistema, as crianças (principalmente as crianças não brancas) encontram-se em posição subalterna, sujeitas em tudo ao “mundo adulto”. Esse mundo, na verdade, é um mito, pois assim como Quinteiro (2002, p. 139), não creio que esse “outro mundo” exista, pois “é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito” e, dessa forma, dizer que crianças e adultos vivem em diferentes mundos é mais uma forma de exclusão. Assim, há que se

[...] compreender os efeitos da colonialidade na geração da invisibilidade ou, em certos momentos, de sobreexposição das infâncias, especialmente aquelas indígenas e afro-americanas em situação de exclusão extrema. Isso significa que também o lugar dos meninos e meninas dos povos racializados

se encontra marcado por um contexto de relações coloniais de subordinação, produto das dicotomias produzidas pela racialidade “indolente” (MELGAREJO; MACIEL, 2016, p. 314).

Essas relações coloniais se materializam no cotidiano escolar de diversas formas, principalmente por vivermos em um país marcado por um passado escravocrata como o Brasil. Eu conversava com Gabriela, minha amiga de infância, com quem tive a felicidade de reencontrar-me na graduação em Letras-Ingês, e depois em uma escola de línguas, onde trabalhamos juntas como educadoras. Gabriela mudou-se para outro estado do Brasil, cuja população é composta principalmente de indígenas e, por isso, a abordagem de questões étnicas no currículo se torna ainda mais importante.

Em nosso diálogo (cf. ANEXO 8), Gabriela compartilhou comigo seu cuidado em evidenciar a composição étnica da comunidade escolar onde vive e como algumas crianças reagiram de maneira racista a suas práticas:

Gabriela: [...]. Por exemplo, eu trabalho numa escola que é bilíngue[...] a escola trabalha com projetos, então toda semana tem a palavra geradora. [...] Em cima daquela palavra, então, às vezes, eu tenho as ideias. Mas então essa semana, por exemplo, a ideia é raça. Então o que eu fiz para trabalhar língua? Cor de olho, cor de cabelo, cor de pele... e aí eles vão ter que aprender a dizer “eu tenho olhos azuis”, “eu tenho olhos verdes”, “eu tenho olhos castanhos e o cabelo assim, assim, assado”, para depois eu trabalhar a questão do preconceito, a questão da raça, que um misturado com outro dá uma cor diferente, um cabelo diferente, um olho diferente por quê. OK? Só que eu tenho pouco tempo para desenvolver tudo isso. Eu tenho um livro para seguir, então às vezes eu fujo muito do livro. A maioria das vezes eu fujo muito do material deles porque eu quero trabalhar essas coisas, e eu tenho que ficar procurando atividade extra para poder fazer aquilo que eu quero. [...]

Gabriela: [...] Eu vou além... não adianta nada dizer que você tem os olhos castanhos... como apresentei, levei uma boneca negra do cabelo cacheado e eles começaram a falar que ela era feia. Através disso é que eu vou entrar no ponto que eu quero, o que é feio, o que é bonito. Por que isso é feio? Por que ele é bonito? Qual é o conceito de beleza que você tem? Beleza não é subjetiva? Porque nesse caso, os alunos que falaram tinham 6 anos de idade.

Mari: Nossa...

Gabriela: Entendeu?

Mari: E olha que trabalho necessário que você tá fazendo com essas crianças, né?

Gabriela: Eu trabalho com crianças de alto poder aquisitivo, então direto, direto, direto, muito, muito mesmo que, assim, eu nunca tinha visto - eu dou aula há 19 anos e eu nunca tinha visto umas coisas tão, assim sabe? Assustadoras, para essa questão de preconceito, de prepotência, sabe? Nem no sonho eu via isso.

Sei bem o cansaço que é viver “fugindo” do livro, buscando material extra, como faz Gabriela. Mas entendo também a importância desse movimento, a partir do reconhecimento de minha responsabilidade enquanto educadora de agir nas brechas

do material didático (DUBOC, 2012) e também naquelas fissuras abertas a partir do diálogo com as crianças. É nessas brechas em que me posiciono por uma educação antirracista, em busca de “abrir, ampliar, intervir e agir a partir das fissuras decoloniais, abrindo rachaduras nos espaços, lugares, instituições e estruturas a partir de *dentro*” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 84 – itálico no original).

Relaciono a ação pedagógica de Gabriela com o conceito de interculturalidade (WALSH, 2019). Ao negociar com suas alunas e seus alunos, crianças de seis anos de idade, questões relacionadas à estética e a padrões de beleza, Gabriela se engaja em uma prática intercultural, aqui entendida, conforme Mignolo e Walsh (2018, p. 59), como “um estado permanente e ativo de negociação e interrelação no qual a diferença não desaparece”. Entendo, com base nos mesmos autores, que essa negociação de sentidos produz novos saberes que, por sua vez, geram transformações locais que são concebidas a partir das margens, de “baixo para cima”. Dessa forma, o processo de interculturalização se distancia das narrativas e demandas totalitárias da modernidade ocidental e possibilita alternativas de existência e de agência no mundo. Torna-se, assim, um dos vários caminhos possíveis para vislumbrarmos (educadoras e crianças) outras realidades que não somente a realidade moderna ocidental.

A interculturalidade não representa o mero reconhecimento da diversidade cultural por diversas entidades. Geralmente esse reconhecimento é feito “por meio de uma política de inclusão que, muito frequentemente, está ligada aos interesses da ordem dominante”, constatam Mignolo e Walsh (2018, p. 57). Essa ideia simplista do conceito de interculturalidade se aproxima de uma noção de “interculturalidade funcional”, na medida em que contribui para a manutenção e expansão do neoliberalismo e do mercado, conforme os mesmos autores.

Em suma, a interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta (WALSH, 2019, p. 7 – aspas no original).

Assim é que entendo que a ação de Gabriela vai além de uma abordagem racial constatatória, movimentando-se também para a emergência de outras visões de mundo, pensadas com e a partir da diferença.

O relato de Gabriela não só coloca em evidência o racismo estrutural, que é transmitido às crianças historicamente por meio de diversos dispositivos sociais, mas também revela a diferença entre a localidade epistêmica e a localidade social. Conforme Grosfoguel (2011, não paginado) observa “o fato de que alguém está socialmente localizado no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que ela/ela está epistemicamente pensando a partir de uma posição epistêmica subalterna”. Ou seja, ainda que façam parte de uma comunidade predominantemente indígena, posicionada em relação de subalternidade dentro do sistema de hierarquias globais (GROSFOGUEL, 2011; 2013), aquelas crianças para quem a boneca era feita por ser negra revelaram visões de mundo orientadas por uma lógica eurocêntrica.

Quando estamos inseridos no ambiente escolar, as feridas do passado de nosso país, eminentemente escravocrata, emergem em situações ditas como corriqueiras: uma criança negra, no espaço da Educação Infantil, faz um autorretrato e se pinta com o “lápiz cor de pele”, de tom rosado; alunos se direcionando a outros de forma pejorativa usando a palavra “macaco!”, influenciados pelo vocabulário adulto. Ah, “é tudo brincadeira, tia”, pois são crianças, são inocentes – é a naturalização dessas atitudes e discursos que permutam as opressões e desigualdades históricas em nosso país (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 3 – grifos no original).

Em um esforço decolonial (ALMEIDA; SABOTA, 2021) para desnaturalizar atitudes e discursos racistas, geralmente intervenho quando ouço alguma criança pedindo o “lápiz cor de pele”, partindo de uma prática que aprendi em uma conversa com a Profa. Dra. Ana Paula Duboc (2018<sup>51</sup>). Entrego um lápis de cor azul, por exemplo, e, diante do protesto da criança, que geralmente diz: “Mas isso não é cor de pele!”, respondo, “*Yes, it is. What color are the Smurfs*<sup>52</sup>?” Depois, encostando o tal lápis cor de pele na pele do braço de cada um, busco demonstrar que aquela cor não é a cor da pele de ninguém, ao que as crianças costumam constatar: “Não é cor de pele nada! É *pink*!”<sup>53</sup>

A cooperatividade na educação infantil trata de aproximar as crianças do senso de coletividade que constitui a sociedade, de reconhecer o mundo

<sup>51</sup> Comunicação pessoal de Duboc em 2018 em que ela relatou como uma de suas estudantes do curso de graduação, que já era professora de inglês pra crianças pequenas, se viu às voltas da pergunta “Me empresta o lápis cor de pele” em uma de suas aulas e, vendo ali uma brecha para promover uma interrupção, entregou um lápis azul à criança. A criança, surpresa, respondeu “esse não é cor de pele” ao que a professora respondeu “É, sim. É a cor da pele dos *Smurfs*” na tentativa de desnaturalizar o natural de modo apropriado à faixa etária.

<sup>52</sup> “De que cor são os *Smurfs*”? Os *Smurfs* são personagens de um desenho animado que eu assistia na infância e que se tornaram novamente populares entre meus alunos e minhas alunas a partir de filmes lançados entre 2011 e 2017.

<sup>53</sup> Cor de rosa.

físico como um mundo compartilhado por todos e não propriedade única de alguns.

Esse é o ponto que marca a construção de crianças antirracistas – indivíduos que se tornam sujeitos de suas histórias e encontram no mundo (para além da instituição família) a presença e importância do outro – enquanto ser e enquanto espaço, todos constituintes de um mesmo lugar social que coopera para manutenção e sobrevivência de um planeta e dos bens naturais que consome. Essa cosmovisão possibilita a aproximação de uma unidade – todos se sentem parte da mesma coisa apesar de serem diferentes entre si (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 10).

Sendo capazes de analisar e agir no mundo a partir das culturas com as quais interage, as crianças podem vivenciar esse senso de coletividade que salienta a presença do outro na sociedade. A partir do entendimento de que as visões de mundo e formas de pensar são aprendidas historicamente, compreendo minha responsabilidade diária de promover práticas interculturais (WALSH, 2019) diante de imagens racistas presentes em livros infantis, de comentários racistas que partem das próprias crianças e do lápis “cor de pele”.

Desse modo, meu coração se enche de alegria e esperança quando vejo práticas e discursos antirracistas partindo das próprias crianças. Em nossa escola, temos um momento que chamamos de *play time*, no qual as crianças brincam livremente em um ambiente preparado (no sentido montessoriano do termo), enquanto interagimos com elas em inglês. Foi em um momento como esse que ouvi o diálogo abaixo. Eu brincava com algumas crianças de montar blocos enquanto outras desenhavam, sentadas à mesinha de colorir. Como educadora que vive “com um olho no peixe e outro no gato”, enquanto brincava, ouvi dessas crianças (que na época tinham cerca de sete anos de idade) o seguinte diálogo<sup>54</sup>:

Laila: Não tem outro lápis cor de pele?

Luna: (apontando para um lápis rosado) Isso não é cor de pele. (mostrando um lápis marrom) ISSO é cor de pele. Eu vou pintar o meu de brown.

Dante: Eu também.

Luna: (falando enquanto pinta) É incrível como não existe nenhum morador de rua branco, né? Pode observar.

Perceba a profundidade da análise social feita por uma criança de sete anos. De maneira muito clara, essa menina demonstrou sua sensibilidade à realidade da composição étnica do lugar onde vive, onde a maioria da população é de pretos e pardos, como eu<sup>55</sup>. Demonstrou também seu olhar curioso ao mundo marcado por

<sup>54</sup> Esse diálogo não foi gravado, mas, logo após o término da aula, anotei as falas das crianças em meu caderno, conforme costume fazer quando as crianças soltam essas “pérolas” (cf. MERLO; MALTA, 2022). Essas crianças logo deixaram de ser minhas alunas e, por essa razão, os pseudônimos presentes no excerto foram escolhidos por mim.

<sup>55</sup> Informação disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2020/12/40200/maioria-no-es-e->

hierarquias que dividem aqueles que têm daqueles que não têm e estes últimos, geralmente não são brancos.

Eis, portanto, o desafio que se coloca a mim, como educadora: o de “criar mecanismos para evidenciar as formas em que meninos e meninas dialogam entre si e no encontro com o outro/ outra, na auto produção de si mesmos (MELGAREJO; MACIEL, 2016, 324). De promover um diálogo intercultural (MIGNOLO; WALSH, 2018) com as crianças e entre as crianças, fomentando encontros com a diferença e ressignificando discursos racistas.

### **“Professora, eu sou trans”**

A frase que intitula esta seção-rizoma foi me dita por uma aluna da época em que fui professora do curso de graduação em Letras-Inglês. Eu estava ainda conhecendo a turma, fazendo uma “leitura do corpo” (FREIRE, 1997) de minhas alunas e meus alunos, (re)conhecendo aquele espaço que era ressignificado por eles. A turma era grande e a memória era (e continua) péssima, de modo que eu me apegava bastante à lista de chamada, buscando associar o nome à imagem dos alunos e das alunas.

No final de uma de nossas aulas, uma pessoa se aproximou de mim e perguntou se poderia conversar comigo. “Claro”, falei. “Professora, eu sou trans. Eu estou em processo de transição ainda, por isso a lista de chamada está com meu nome masculino. Mas eu tenho um nome social também. Você pode me chamar pelo meu nome social?”.

Essa era a primeira vez que eu estava na posição de lidar com uma pessoa trans na condição de educadora. Confesso que me senti desconfortável, por dois motivos: por temer agir de alguma forma que fizesse aquela aluna se sentir inferiorizada, e também por ela ter pensado que deveria me pedir para chamá-la por seu nome social. O pedido da aluna me fez pensar na colonialidade presente na concessão de direitos, que estabelece, de forma bastante explícita, quem pode conceder direitos a quem, quem “acolhe” e quem “aceita” quem (FERRAZ, 2019a).

Meu desconforto parece revelar também uma política de silenciamento que permeia a cultura escolar, que evita, de modo geral, a abordagem de temas como machismo, racismo, xenofobia e homofobia (CADILHE, 2020). Ao longo de minha vida como aprendiz e educadora de inglês, tenho utilizado materiais didáticos que claramente evitavam os *PARSNIP*, sigla que denota os seguintes temas: política, álcool, religião, sexualidade, drogas, “ismos” (e.g. socialismo, comunismo, capitalismo) e porco<sup>56</sup>. Assim é que o ensino de inglês parece ter conseguido, por muito tempo, manter-se alheio a questões que possam causar dissenso, em busca, talvez, do estabelecimento de uma utópica “vila global harmoniosa” (FERRAZ, 2015a, p. 46), idealizada pela imaginação neoliberal.

Em busca de outras possibilidades para o ensino de inglês em nosso país, os autores das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de língua estrangeira (OCM-LE) (BRASIL, 2006) enfatizam a importância de as práticas educacionais em línguas estrangeiras fazerem parte de um compromisso educacional com alunos e alunas do ensino básico. Partindo desse entendimento, tenho buscado expandir as práticas e teorizações relacionadas ao “ensino/aprendizagem” de línguas estrangeiras por meio da adoção do termo “educação linguística” (cf. MERLO, 2018), inspirada, principalmente, por Ferraz (2011; 2015a; 2019a; 2019b). Encontro sentido nas palavras do autor, para quem a educação linguística significa

[...] ensinar por meio da língua, ou seja, [...] ensinar os aspectos linguísticos associados aos aspectos socioculturais, vendo que ambos são, na verdade, indissociáveis. Significa enxergar a língua e linguagem como essenciais nas comunicações, nas relações de poder e nas análises dos discursos, percebendo que é também por meio da língua/linguagem que praticamos violência simbólica (por exemplo, contra a diversidade sexual e de gêneros) e é por meio delas que declaramos guerra ou matamos (por exemplo, os inúmeros assassinatos baseados nos discursos de racismo nos Estados Unidos e no Brasil ou os eventos violentos e xenofóbicos, como o de Charles Hebdo na Europa, motivados, muitas vezes, por uma interpretação unívoca do Outro) (FERRAZ, 2019a, p. 215-216).

Assim, reconheço minha responsabilidade ao analisar as questões sociais que emergem em meu contexto de trabalho e promover entendimentos sobre tais questões em sala de aula. Se quero que minhas reflexões e práticas façam parte de um compromisso educacional com minhas crianças, não posso ignorar a

---

<sup>56</sup> “*Politics, alcohol, religion, sex, narcotics, isms (communism for example) and pork*” (FLOOD, 2016, p. 1 *apud* FERRAZ, 2019b, p. 201).

heterogeneidade que é inerente a qualquer contexto social, assim como o é o ambiente escolar.

Bem, voltemos ao meu encontro com minha aluna trans. Respondi à aluna que sim, com certeza eu poderia chamá-la por seu nome social. Perguntei também quais eram seus pronomes de tratamento. Disse que estava ainda me familiarizando com as alunas e os alunos e pedi permissão para anotar seu nome social e seus pronomes ao lado de seu nome de registro na folha de chamada. Pedi a ela um pouco de paciência e disse que, se alguma vez eu me referisse a ela pelo nome ou pronomes errados, que ela me desculpasse, mas prometi o máximo de esforço para não errar. Ela concordou e me agradeceu pela atenção.

A presença dessa aluna ampliou minhas perspectivas e me chamou a atenção para a realidade da existência de pessoas LGBTQIA+<sup>57</sup> nas comunidades escolares às quais pertencço. A esse respeito, Ferraz (2015a) observa que, ao mesmo tempo em que as OCEM-LE (BRASIL, 2006) orientam a abordagem de assuntos relacionados à diversidade, identidade e cidadania, que abrem possibilidades para a discussão de temas relacionados à sexualidade, a escola, de modo geral, tende a invisibilizar essas questões e, assim, invisibiliza também os corpos não heterossexuais. Daí a importância de trazer essas discussões para os cursos de formação de educadoras, no sentido de fomentar reflexões que poderão gerar exercícios de reconhecimento das diferentes sexualidades que se apresentam nas relações humanas e de rejeição a quaisquer formas de violência que se direcionem às várias formas de sexualidade.

[...] entendo que nem todos os licenciandos do curso de Letras necessariamente provêm dos lugares sociais aqui elencados como oriundos de um grupo minoritarizado. Neste sentido, independentemente de quais marcadores sociais atravessem as identidades dos estudantes de Letras, é fundamental que sejam empenhados em um exercício de empatia, crítica e defesa dos direitos dos grupos aos quais podem pertencer ou não. Trata-se de [...] mobilizar diferentes memórias de vozes silenciadas no mundo social, implicar-se nesses discursos e pensar criticamente na justiça social. (CADILHE, 2020, p. 72).

Assim, o não pertencimento a um grupo minoritário, tais como a comunidade LGBTQIA+ não nos torna isentos das discussões em torno da proposição de práticas que questionem a lógica moderna/colonial, que tem, historicamente, “trabalhado para negar, rejeitar, distorcer e recusar conhecimentos, subjetividades, sentidos de mundo

---

<sup>57</sup> Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/ transgênero, queer, intersexo, assexual e outras possibilidades de orientação sexual e identificação de gênero.

e visões de vida” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 4), tais como as das comunidades não heterossexuais.

Essa lógica se sustenta a partir de práticas aparentemente inofensivas, mas nem por isso menos violentas, tais como piadas, silêncio e convivência diante de discursos homofóbicos (FERRAZ, 2015b). Assim é que se faz necessária a emergência de pedagogias decoloniais que possam se contrapor à geopolítica hegemônica e à manutenção da colonialidade e viabilizem visões de mundo elaboradas “a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Bem, e o que tudo isso tem a ver com as crianças? Na medida em que transponho a noção universalizada e idealizada de infância (CASTRO, 2020; DOURADO; 2020; MELGAREJO; MACIEL, 2016; NXUMALO; VILLANUEVA, 2021), elaborada, principalmente, a partir de teorias do desenvolvimento no campo da Psicologia, consigo vislumbrar outras infâncias, infâncias histórica e socialmente marcadas, que se compõem de dimensões e subjetividades variadas, tais como questões de sexualidade e de lideranças infantis, encontradas, por exemplo, nas especificidades culturais de sociedades do continente africano (CASTRO, 2020), mas também nas culturas que vivencio.

Sobre as lideranças infantis, tenho percebido que crianças consideradas “*influencers*”, “*youtubers*”, com seus milhões de seguidores nas redes sociais, têm se tornado cada vez mais comuns. Quando fui educadora em uma rede de escolas particulares na cidade de São Paulo, por exemplo, tive um aluno funkeiro e uma aluna atriz. Esse aluno e essa aluna, na época, crianças de onze anos de idade, se não eram responsáveis pelo sustento da família, proviam, com seu trabalho, uma parte importante dos recursos para a manutenção da mesma. Lembro-me, por exemplo, de que, logo após minha aluna atriz ter estreado em um programa em rede nacional, espalhou-se pela escola a notícia de que sua família tinha comprado uma casa em um bairro nobre da cidade com o salário que ela ganhava.

Lembro-me também de meu aluno funkeiro que tinha muita dificuldade em aprender inglês (e/ou eu tinha muita dificuldade em acessá-lo). Por essa razão, eu parecia nutrir um certo sentimento de inimizade para com ele. Na época, assim como muitas educadoras, conforme observa Quinteiro (2002), eu achava que o desempenho dos alunos e alunas era resultado exclusivo de seu interesse em

aprender. Eu ignorava questões históricas e culturais que poderiam influenciar diretamente o aprendizado das crianças. Assim, achava que aquele aluno era “um caso perdido”.

Em um dia que, talvez eu tivesse “baixado a guarda”, esse aluno se aproximou de mim e disse que seu sonho era falar inglês assim como eu. A *teacher* em mim se encheu de esperança e disse: “Então deixa eu te ajudar, cara. É só estudar! Vamos que eu te ajudo”. O aluno respondeu: “Ah *teacher*, esse negócio de estudar não é pra mim não. Meu negócio é cantar *funk*”. Respondi com discurso pronto: “Mas você sabe que *funk* não vai levar você a lugar nenhum, né?” Ao que o aluno respondeu com um sorriso: “*Teacher*, eu ganho uns dez mil por mês fazendo *show*. Vou estudar pra quê? A senhora ganha quanto?”

Eu claramente ganhava bem menos que isso. Mas esse aluno me deixou com o orgulho ferido e muita coisa para pensar. Não nego o importante papel da educação para a constuição do ser humano e para a participação cidadã (BRASIL, 2006). Creio que, diferentemente da lógica neoliberal, o serviço da educação vai muito além da qualificação das crianças para a provisão de recursos financeiros no futuro (BIESTA, 2010; 2020). Assim, mesmo que o aluno tenha, talvez, exagerado ao falar sobre seus rendimentos, meu diálogo com ele me fez repensar o trabalho infantil, um problema que parece ter se agravado principalmente após a pandemia da Covid-19, aumentando, pela primeira vez, em vinte anos, o número de crianças e adolescentes nessa situação ao redor do mundo<sup>58</sup>.

Assim, por mais controversos que os temas das sexualidades e lideranças infantis possam parecer, o fato é que essas questões se apresentam a nós, educadoras, em nossos contextos escolares, uma vez que esses contextos não se encontram isolados da sociedade como um todo. E o que faremos com essas questões? Podemos ignorá-las e fingir que elas não existem. Ou podemos escolher aprender com e a partir da diferença, trazendo tais questões para o debate em sala de aula, assim como fez Sereia (cf. ANEXO 7), uma das educadoras com quem tenho a felicidade de trabalhar. Sereia me conta sobre como a presença de um adolescente trans em sua sala de aula contribuiu para que ela expandisse sua visão acerca da diferença:

---

<sup>58</sup> Informação disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Sereia - [...] Então eu consegui perceber que as experiências são diferentes pra cada pessoa, né?! Pra mim era uma coisa muito óbvia, muito comum, mas ali, naquele momento, eu pude perceber que nem tudo que eu sei, que parece óbvio pra mim, vai ser óbvio para os alunos. Também outra experiência que eu tive essa semana, foi com outra aluna, dela...eu acho...não sei, né, talvez depois você pode cortar os nomes, né?! [risos] Mas foi com [nome do aluno]. Dela querer...dele me ensinar, na verdade, sobre um terceiro pronome, né, sobre essa criação de pronomes para pessoas que não querem se definir como ele ou ela, como usar esses pronomes. E eu estava muito ali na minha zona de conforto, não usando nem ele e nem ela em inglês, eu estava muito ali na minha, eu só usava o nome da [nome do aluno], até que num momento eu precisei "Espera, eu preciso usar ele ou ela. E aí, qual que eu uso?", daí eu perguntei pra você e você sugeriu 46:33 [internet travada], né, porque a mãe usa 'ele'. Mas quando eu fui conversar com ~[nome do aluno] 46:42 [há um corte no áudio] nem ela, eu quero 46:43, "E aí como que eu vou conjugar esse pronome em uma frase, [nome do aluno]?", eu perguntei, eu fui sincera "Olha, eu não sei. Você pode me ajudar então?", e aí ele ficou muito feliz de poder me ajudar, muita paciência, teve muita paciência com a *teacher* aqui, "Olha, quando você vai falar '*they*' nessa frase, aí você tem que adicionar o plural, né, '*they are*', você não vai usar '*they is*' ", e eu pensava que era assim, mas não, não é. E aí [nome do aluno] me mostrou vários sites que ensinam sobre pronomes, e que, inclusive, fornecem exemplos, por exemplo: "Como usar esse pronome aqui?", aí você coloca o pronome que você quer usar, e aí o site te dá uma frase-exemplo usando esse pronome, e eu achei muito legal. Então com essa turma eu pude aprender muitas coisas, não...muitas coisas, assim, que saíram ali...me fez sair da minha zona de conforto e pensar nas diferenças dos outros.

A partir do reconhecimento de sua própria ignorância, Sereia engajou-se em um processo de escuta atenta (ARAGÃO, 2018), buscando se informar acerca das diversas possibilidades de pronomes que podem ser usados para que possamos nos referir a pessoas que não se identificam com os pronomes masculino e feminino.

Na época, lembro que Sereia me procurou, como par mais experiente, para saber como deveria se referir àquele aluno, a partir de sua identificação como pessoa trans. Sugeri a ela que se referisse ao aluno da mesma forma que sua família o fazia, mas Sereia foi além e perguntou ao próprio aluno o que fazer. Assim, educadora e aluno trocaram posições, e em um exercício de "dodiscência" (FREIRE, 2005), isto é, assumindo uma postura de abertura ao aprendizado, Sereia pôde, juntamente com esse aluno, sair de sua "zona de conforto" e pensar a partir da diferença, em um exercício que Mignolo (2003) chama de "pensamento fronteiro". Esse pensamento objetiva

[...] (re)construir a emergência do que não se vê e não se escuta, mas que existe de forma silenciada ou como potencialidade. As sub/alternizações operam através das dicotomias e estas, por sua vez, se traduzem em estereótipos culturais que se excluem entre si (MIGNOLO, 2003, p. 314).

Esses estereótipos parecem se manifestar de diversas formas. Ferraz (2019a) observa que a mídia tem sido uma agência importante na propagação e manutenção de muitos estereótipos direcionados às comunidades LGBTQIA+. Além desses, percebo também a construção de outros estereótipos pelas mídias de massa, tais como o da criança “endiabrada”, a mãe dona-de-casa, a religiosa “bitolada”, só para citar algumas caricaturas frequentemente relacionadas ao gênero feminino.

A esse respeito, Ferraz (2019a, p. 209) reflete especificamente sobre o papel das telenovelas na manutenção de estereótipos diversos e conclui que “as telenovelas brasileiras representam uma visão de realidade ao mesmo tempo em que colaboram enormemente com tal construção da realidade”. Em meu entendimento, as mídias de massa, operando conforme suas respectivas agendas, contribuem para a criação e manutenção de “comunidades imaginadas” (HALL, 2005, p. 90), ou seja, de imagens únicas que pretendem representar todo um conjunto de pessoas, a despeito da heterogeneidade que nos é inerente. Como pontuei anteriormente, essas imagens únicas são a base sobre a qual a colonialidade se sustenta (GROSFUGUEL, 2011) e tendem a gerar preconceito e violência.

Com Ferraz (2015b; 2019a), compreendo a necessidade de transpormos a ideia de “acolhimento” ou “aceitação” diante das diferenças do outro que se colocam diante de nós, pois ambas as ações parecem denotar uma ação de resignação, de condescendência. Algo do tipo: “já que não tem jeito, eu aceito você”. Novamente, importa nos questionarmos quem é que tem legitimidade para aceitar ou acolher quem, quais relações de poder se estabelecem no exercício da aceitação e qual é o papel das diferenças na ação de acolher alguém.

Nesse sentido, Ferraz (2019a) propõe um exercício de respeito em vez de aceitação/ acolhimento. Mas, com base no autor, compreendo que esse respeito não significa somente uma tentativa de viver em harmonia, apagando as diferenças. Em Ferraz (2019a, p. 218), o exercício do respeito implica o reconhecimento da

[...] difícil tarefa de visitar/respeitar o outro, quais sejam, as tarefas da transculturalidade e do entendimento de ambas as partes, de um entendimento em que se desconstruam as dicotomias nós versus eles, heterossexuais versus homossexuais, e se construam relações outras.

Assim como Ferraz (2015b, p. 78), compreendo que os caminhos para construirmos essas outras relações quanto para promovermos encaminhamentos para as questões que discuto nesta seção-rizoma são “difíceis” e “labirínticos”.

Principalmente para mim, quando penso na responsabilidade que nós, que nos identificamos como cristãs, temos para a manutenção de estereótipos e de exclusões. Vejo, com muita tristeza, como discursos homofóbicos circulam no meio religioso, inclusive nos espaços por onde transito. Prossigo, no entanto, a despeito da incoerência que parece ser intrínseca ao ser humano, buscando exercer minha crença em um Deus em quem não há acepção de pessoas (BÍBLIA Sagrada, Romanos cap. 2, verso 11), em todas as esferas de minha vida social. Principalmente, na escola, com minhas crianças.

## Formação-rizoma

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*  
(FREIRE, 1991, p. 58)

Quando, aos dezessete anos de idade, terminei o ensino médio e me vi diante do momento de escolher uma profissão, fiquei bastante perdida. Meu avô já tinha aberto a estrada rumo ao ensino superior, de modo que, para mim, parecia natural seguir o mesmo caminho. Hoje sei que não é. Dados recentes revelam que apenas 17,4% da população brasileira maior de 25 anos conseguiu concluir o ensino superior<sup>59</sup>. Desse modo, compreendo que só o fato de poder sonhar com a educação superior já revela meus privilégios. Sei que, para a maioria da população que talvez não tenha tido alguém na família com curso superior, esse sonho não é uma realidade.

Eu dizia que queria fazer Direito, talvez para atender as expectativas de minha família. Apesar de ter crescido ouvindo histórias de docência de meu avô e de minha mãe, ouvia também comentários sobre como era difícil ser educadora na atualidade. Assim, cursar uma licenciatura certamente não estava entre minhas primeiras opções.

Não me orgulho disso, mas refletindo sobre como vim parar na docência, penso que tenha sido mais por covardia do que por uma decisão informada. É que, ao ler o “Manual do candidato” do vestibular para o curso de Direito, achei que não conseguiria ser aprovada pois, na época, esse era um dos cursos mais concorridos da universidade. Fiquei sabendo da possibilidade de mudar de curso posteriormente, então pensei: “Já sei! Vou me inscrever para um curso menos concorrido e depois eu mudo para o Direito”. Recorri novamente ao Manual do candidato em busca de uma opção que fosse “mais fácil” e que me permitisse “sobreviver” no curso somente o tempo necessário para que, assim que possível, eu fizesse a mudança para o Direito. Enquanto folheava as páginas do Manual que continham os cursos disponíveis em ordem alfabética, pensava: “Artes visuais não... Biblioteconomia também não...

---

<sup>59</sup> Informação disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20em%202019%2C%2046%2C6,4%25%2C%20o%20superior%20completo.> Acesso em: 14 fev. 2022.

Comunicação social não... Desenho industrial? Ih, tem cálculo, então nem pensar..." Até que cheguei na letra L: "Letras-Inglês. É isso. Eu gosto de inglês, não tem nenhuma matéria de cálculo. No mínimo vou sair de lá falando inglês".

Peço desculpas se frustrei suas expectativas de ter tido um "encontro apaixonado" com a docência, de ter me inspirado nas histórias de meu avô, de minha mãe e de minha irmã que são educadoras ou de ter encontrado minha vocação de ser educadora nas tardes de estudos com meus amigos da escola básica. O encontro com a docência, a compreensão de meu papel como educadora e a inspiração a partir das histórias de minha família vieram depois, bem depois de já ter terminado a graduação.

Encontrei certa resistência ao comunicar minha família e amigos sobre a decisão de me candidatar ao curso de Letras-Inglês. "Logo você que é tão inteligente?" "Ser professora nesse país é uma bucha!" "Quer ganhar pouco o resto da vida?" Essas foram algumas frases que ouvi. Eu justificava minha escolha dizendo que era só por um tempo, que na verdade eu ia trocar de curso depois. Quando dizia às pessoas que minha intenção verdadeira era fazer Direito, geralmente elas reagiam aliviadas: "Ah bem. Esse sim é um bom curso".

Se por um lado, compreendo que, talvez, ao questionar minha escolha, minha família quisesse me poupar das agruras da vida docente, da culpabilização pelo fracasso escolar (REZENDE, 2020), da constante luta por melhores condições de trabalho (FREIRE, 1997) e do sentimento de desesperança que acompanha o cotidiano das educadoras (JUCÁ, 2017), por outro, percebo também que

[...] de todos os lados, aqueles que optam pela carreira docente se vêem questionados, pressionados, cobrados pela opção que fizeram, a ponto de, convencidos de terem cometido um equívoco, procurarem outras carreiras [...], idealizarem outras formas de lidar com a docência [...] ou criarem meios de superar o constrangimento [...] (JUCÁ, 2017, p. 117).

Bem, no final das contas, passei no vestibular para Letras-inglês. Ao chegar em casa depois do primeiro dia de aula, papai me perguntou: "E aí, quando você vai mudar de curso?" Respondi a ele que na verdade não fazia ideia de como fazer, mas que ia me informar a respeito. Quando enfim descobri onde ficava o departamento responsável por essa questão, fui informada de que só poderia pedir reopção para o Direito após ter cursado no mínimo cinquenta por cento do curso de Letras. Acontece que, quando cheguei no quinto período, quando poderia enfim solicitar a mudança, eu

já estava lecionando e não quis deixar o curso pela metade (tenho dificuldade de deixar as coisas sem terminar, acho até que isso é uma qualidade que possuo).

Acabei ficando, não sem me questionar, por muito tempo, se estava fazendo a coisa certa. Eu era constantemente lembrada por meus familiares das oportunidades que estava perdendo por não ter escolhido Direito (com trocadilho). Passei muito tempo desmotivada com minha escolha pela docência, assim como várias de minhas colegas, como observa Jucá (2017, p. 16):

[...] imbricados no status negativo do ensino de inglês na escola e fortemente atrelados às condições de trabalho ofertadas, à baixa remuneração e à convicção da ineficiência dos cursos de formação profissional, o desprestígio e a desvalorização da docência no cenário nacional desmotivam a escolha pela profissão, inclusive pelos licenciandos em Letras.

Comecei a lecionar inglês<sup>60</sup> antes de ter concluído a graduação. Em meu primeiro trabalho como educadora, fui contratada pelo telefone para lecionar para grupos de crianças, adolescentes e adultos em uma escola de idiomas. Lembro-me bem das orientações que recebi: “os livros estão no armário. É só seguir o que está escrito. Você começa amanhã”.

Ao recordar essa experiência, me vem à memória o desespero de não saber o que fazer com os alunos e as alunas e de não conhecer o material. Sentia medo das alunas e dos alunos, principalmente das crianças e dos adolescentes, que conseguiam disfarçar menos sua insatisfação com as aulas de uma educadora ainda muito inexperiente. Tinha dificuldades em lidar com as adolescentes que tentavam “colar” nas provas. Seguia o material didático à risca mas parecia que não era o bastante. E não tinha ideia do que fazer além do que estava escrito no livro.

Pensando sobre essa minha primeira experiência como educadora de inglês, compreendo a crítica que Freire e Leffa fazem ao uso dos termos “formação inicial” ou “pré-serviço” para designar os processos formativos que acontecem durante a graduação e de “formação continuada” para se referir aos contextos formais de aprendizado contínuo que ocorrem após esse período inicial. Esses parecem ser termos já consolidados na área da pesquisa educacional. Apesar disso, conforme Freire e Leffa (2013, p. 64) observam, essa nomenclatura é problemática, pois

[...] baseia-se em uma sequência temporal que, linearmente, distingue e separa a *preparação para a prática* e o *exercício efetivo da profissão*, como

---

<sup>60</sup> Antes de iniciar a graduação, atuei como professora de Artes em um curso particular de Educação de Jovens e Adultos, mais para ajudar minha amiga que era dona do curso do que por minhas habilidades artísticas ou pedagógicas.

etapas estanques, identificáveis a partir da *obtenção de um certificado*, marco de transição e garantia de passagem de uma etapa para a outra, por meio de concessão de *habilitação legal* para a docência (itálicos no original).

Essa terminologia não corresponde ao que acontece com muitas estudantes de Letras que, assim como eu, iniciam sua carreira como educadoras antes mesmo de concluir a graduação. Assim como os autores, entendo que essa nomenclatura seja problemática, pois, além de pretender marcar processos complexos de formação como eventos cronologicamente ordenados, também parece separar a teoria da prática, ignorando como esses processos se articulam e se entrelaçam de forma rizomática ao longo da formação docente.

O rizoma se configura em uma possibilidade para a linearidade da árvore (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Uma formação “arborescente” implicaria no estabelecimento de passos a serem seguidos de maneira ordenada, obedecendo a pré-requisitos específicos, assim como dá a entender a nomenclatura “formação inicial” e “continuada”. Primeiro teoria, depois prática. Primeiro disciplinas “de língua” (minhas preferidas na graduação), depois disciplinas “pedagógicas” (por mim preteridas na graduação), organizadas hierarquicamente e de forma fragmentada, assim como as estruturas de uma árvore. A esse respeito, Gallo (2003, p. 70) observa:

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentação do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que a eles permita uma percepção totalizante da realidade.

Para mim, essa “percepção totalizante”, de que fala o autor se aproxima às condições que temos de exergar o mundo de uma forma mais abrangente, holística, mas sem ter a pretensão de apreender a complexidade do mundo. A lógica arborescente tende a nos privar dessas condições de perceber o mundo, na medida em que nos reduz, nos fragmenta e nos engessa (FERRARI, 2017), ao mesmo tempo que nos dá a entender que essa é a única forma de perceber o mundo em sua totalidade.

Fui educada no paradigma da árvore. Os conteúdos eram dissecados, simplificados, compartimentalizados, encerrados na grade curricular para serem então transmitidos, exercitados, testados. Foi assim que aprendi, foi assim que compreendi a forma pela qual os conhecimentos eram trabalhados na graduação e foi assim que ensinei, por muito tempo, de modo que encontro sentido nas palavras de Ferrari (2017,

p. 10), quando a autora constata: “sou árvore”.

Fomos constituídos dessa forma, acreditando que construímos conhecimento dessa maneira, acreditando que a hierarquização, a busca por uma única verdade e a fragmentação do conhecimento fossem algo natural, fossem a única forma de obter conhecimento. Nessa naturalização, pensava-se (e pensa-se): ‘é assim e pronto’ (FERRARI, 2017, p. 17).

Cansada da árvore, vejo esperança em Deleuze e Guattari (1996, p. 23): “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 23). Sou árvore, mas não preciso ser (FERRARI, 2017, p. 10). Ufa!

Assim é que encontro no rizoma possibilidades para a construção de conhecimentos em minha formação docente. A metáfora do rizoma rompe com a hegemonia da árvore. O rizoma é “sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 32). Não tem início nem fim definidos; o que importa é o processo. Para mim, o rizoma está relacionado à heterogeneidade, à diversidade, à imprevisibilidade, à multiplicidade de caminhos possíveis.

Desse modo, enxergar minha formação como rizoma implica observar os movimentos, as mudanças de percurso, os recomeços, os tropeços e as quedas, os desafios que emergem e as respostas que tenho dado para cada um deles de acordo com os sentidos que venho construindo ao longo de minha trajetória. Nesse processo, tenho aprendido a conviver transdisciplinarmente com diversas concepções de linguagem, educação e cultura (FERRAZ, 2018), estabelecendo com elas “relações de afinidade (mais do que de fidelidade), ou seja, relações que se dão contextualmente, contingencialmente, conforme se façam necessárias em cada espaço específico de construção de conhecimento” (JORDÃO, 2018, p. 79). E, por meio dessas relações, percebo a mim mesma como sempre incompleta, sempre em processo de tornar-[me], sempre rizomática, como bem explica Jordão (2018).

Nessa perspectiva, minha formação como educadora perpassa o diálogo com outros pares, com as crianças, com a comunidade escolar e até com os discursos neoliberais que permeiam o ensino de línguas estrangeiras para crianças, que o justificam como forma de preparar os pequenos para o mercado de trabalho (MERLO, 2019; PARMA, 2013). Implica reflexões em torno do uso das ferramentas tecnológicas disponíveis, principalmente em tempos de pandemia, quando essas ferramentas se tornaram o principal meio para educar as crianças.

Gosto bastante da proposta de Pineau (1988; 2006; 2010), para quem a formação não se materializa em uma sucessão de eventos marcados no tempo, mas nas relações que se rizomatizam entre o eu (auto), o outro (hetero) e o meio ambiente (eco) que nos constituem como educadores. Esses três eixos da formação docente compõem o que Pineau (1988) chama de “teoria tripolar de formação”, na qual os movimentos de personalização, socialização e ecologização dão origem aos processos de autoformação, heteroformação e ecoformação dos professores. Esses processos são interdependentes, ou seja, apesar de um deles poder se destacar em relação aos outros em alguns momentos, eles se complementam (FREIRE, 2009), constituindo uma unidade que caracteriza o processo de auto-heteroecoformação (MORAES, 2007). E, apesar de compreendê-los como elementos interligados, faço a seguir uma separação didática dessas dimensões, a fim de explicitar como tenho entendido cada uma delas.

A autoformação é o polo pessoal da formação. Ela tem seu foco no desenvolvimento de minhas subjetividades e em minhas ações como sujeito e objeto de minha própria formação (PINEAU, 1988; 2010). A autoformação se relaciona à minha ação de redirecionar-me intelectual, afetiva, política, histórica, ética e moralmente (FREIRE; LEFFA, 2013).

Entendo que, assim como o prefixo “auto” na palavra autoetnografia, o “auto” na autoformação não pretende evocar uma pretensa autonomia ou autossuficiência, como quer o projeto da modernidade (JUCÁ, 2017), mas reconhece as subjetividades envolvidas no processo formativo no contexto da coletividade, que é o que nos torna seres humanos capazes de agir (FERRARI, 2017). Nesse sentido, a autoformação se distancia de uma “cultura individualista do magistério” (REZENDE, 2020, p. 31) e, a partir da articulação com as demais dimensões, enseja o reconhecimento da historicidade da constituição docente (JUCÁ, 2017), ou seja, reconhece-se, nessa perspectiva, que “o saber nunca é individual”, mas “imprescindivelmente coletivo” (MENEZES DE SOUZA et al., 2019, p. 162), criado a partir das relações que estabeleço com o outro.

Essas relações me remetem à próxima dimensão da formação docente. A heteroformação é o polo social da formação (PINEAU, 2010) e está relacionada à minha ação sobre o outro e à ação desse outro sobre mim. A heteroformação focaliza a dimensão social da formação docente. Assim, ela enfatiza os momentos em que nossas relações com nossos familiares, professores, colegas, alunos e a comunidade

escolar à qual pertencemos nos educamos e, assim, nos educamos mutuamente, como já bem dizia Paulo Freire (2005). O reconhecimento dessas relações me faz pensar a minha formação como “um processo compartilhado de autoria em que tanto o ensinar quanto o aprender se atravessam” (CYPRIANO; SOARES, 2019, p. 51).

A ecoformação, por sua vez, caracteriza o polo ecológico da formação (PINEAU, 2010). Essa dimensão enfatiza a ação entre mim e o ambiente e vice-versa e articula os modos pelos quais essa ação ecoa em minha formação como educadora (FREIRE, 2009). A pandemia parece ter-me feito prestar mais atenção na influência do ambiente em minhas ações como educadora e nas ações de minhas crianças. Tivemos de nos “mudar” do ambiente escolar para o ambiente virtual e, ainda assim, permanecer em casa que, por sinal, “fica no Brasil e no Brasil a gente fala português<sup>61</sup>”. Percebi o espaço como “terceiro educador”, como argumenta Malaguzzi (2005), que influencia as dinâmicas de linguagem das crianças e, por essa razão, afeta diretamente meu trabalho e minha formação como docente.

É possível perceber a dificuldade de conceber essas dimensões de maneira independente. Assim, posso dizer que evidencio as subjetividades em minha formação (auto) a partir do meu relacionamento com colegas, professores e alunos (hetero), e essas relações se rizomatizam de acordo com os diversos ambientes (eco) nos quais eu circulo. A partir desse pensamento é que consigo compreender melhor quando Pineau (1988, p. 2) afirma que a autoformação é “o produto do encontro de elementos de dois outros indivíduos, num meio ambiente viável”, ou seja, ela depende da hetero e da ecoformação.

Assim como para Freire e Leffa (2013, p. 74), para mim, a perspectiva da auto-heteroecoformação

[...] destaca um conjunto de construtos (polos e dimensões) e suas inter-relações cuja complementaridade empresta unidade ao processo, enquanto ilustra sua natureza multidimensional e multirreferencial, garantindo-lhe uma identidade inegavelmente sistêmico-complexa e gerando um processo inacabado, em permanente evolução, ao longo da vida.

Encontro sentido nessa perspectiva porque, além de desvincular minha formação de um evento no tempo (como, por exemplo, o início ou término de minha graduação), também me ajuda a compreender como meus colegas e eu nos formamos em um processo que é sócio e historicamente construído (JUCÁ, 2017).

---

<sup>61</sup> Essa foi a fala de uma aluna de quatro anos de idade em nossa primeira aula remota, quando eu pedi que ela falasse inglês. Ela disse, com veemência: “Não, eu vou falar português porque eu estou na minha casa e minha casa fica no Brasil, e no Brasil a gente fala português”.

Essa teoria tripolar de formação docente encontra apoio em pesquisadores da área da educação (MORAES, 2007) e da Linguística Aplicada (FREIRE, 2009; 2015; FREIRE; LEFFA, 2013; BURIAN, 2018). Esses autores têm contribuído para expandir a teoria de Pineau de acordo com demandas mais atuais da sociedade, incluindo as relações com a tecnologia como parte constituinte da formação docente na atualidade.

Freire (2015, p. 214) define a formação docente como um processo de auto-heteroecoformação tecnológica que

[...] enfatiza a ação do ambiente presencial ou digital (eco) nos indivíduos (auto, hetero) que, mediados por ferramentas (eco) e ações crítico-reflexivas (auto, hetero), agem sobre o meio ambiente (eco). Quando esses indivíduos (auto, hetero) se apropriam de ferramentas específicas (eco), eles (auto, hetero) podem construir/ desconstruir/ reconstruir o conhecimento (auto, hetero) e fazer novas inserções no ambiente (eco), provocando transformações em si mesmos (auto, hetero) e no ambiente (eco) onde atuam.

Apesar de parecer meio fragmentado pelas interrupções que as palavras entre parênteses causam no texto, acho interessante a forma com que a autora nos mostra a presença das três dimensões da formação quando trabalhamos com a tecnologia na docência. Consigo perceber também como esse trabalho retroalimenta todo o processo de formação. Para mim, isso demonstra como nossa formação é rizomática o ambiente age sobre mim, eu respondo com o auxílio de uma ferramenta disponível, construo conhecimentos a partir dessa resposta, transformo a mim mesma e o ambiente que age novamente sobre mim e assim por diante. E, apesar de parecer à primeira leitura, essa dinâmica não é linear, ou seja, essas ações não ocorrem de maneira ordenada, mas imprevisível e simultânea (FREIRE; LEFFA, 2013), tal qual o rizoma.

E agora, refletindo sobre a natureza da auto-heteroecoformação tecnológica para a educação de crianças, concordo com Freire e Leffa (2013) ao perceber a impossibilidade de concretizá-la por meio de uma ou mesmo de algumas disciplinas do curso de Letras, por exemplo. Nesse sentido, a formação não pode se restringir a um momento específico, pois, rizomática que é, deve “permear todos os conteúdos, criando oportunidades para que os sujeitos se tornem objeto de seu processo formativo, atuem uns com os outros nessa direção e interajam reciprocamente com o meio para que possam se educar tecnologicamente” (p. 76). Nesse sentido, compreendo que, à parte de uma perspectiva rizomática, as discussões realizadas em uma disciplina de graduação podem centralizar-se em questões linguísticas e

metodológicas que, por mais necessárias que sejam, não devem ser o ponto central de um curso de formação de educadores (MONTE MÓR, 2018; JORGE; 2018).

Ainda assim, vejo com bastante otimismo que algumas universidades têm incluído disciplinas especificamente relacionadas ao ensino de inglês para crianças no currículo dos cursos de Letras (GALVÃO, 2019; 2021). A inserção de disciplinas específicas para a educação linguística de crianças promove importantes espaços de reflexão e discussão acerca do tema. Eu mesma senti falta desses espaços durante minha graduação em Letras. Além disso, essa inserção materializa os territórios conquistados pelas teorizações acerca da educação linguística de crianças, que vêm, há tempos, promovendo reflexões a respeito das implicações da oferta de ensino de língua estrangeira para crianças cada vez menores (cf. ROCHA, 2007; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020).

Creio que iniciativas como a de inserir disciplinas específicas para o trabalho com crianças possibilitem que questões relacionadas às filosofias de linguagem e às particularidades da educação linguística na infância se rizomatizem nos cursos de graduação de Letras, promovendo, assim, espaços privilegiados

[...] para a compreensão e a expansão de novos conhecimentos que contribuirão para que os educadores iniciem sua caminhada profissional de forma mais consciente sobre as concepções que subjazem às práticas às quais eles foram expostos previamente. Assim, eles terão condições de expandir suas perspectivas educacionais e transformá-las em uma práxis pedagógica mais próxima de seu contexto de atuação e mais relevante para seus alunos, sobretudo para as crianças (MERLO, 2018, p. 150).

## **Fazendo as pazes com Saussure**

Eu amo estudar filosofia da linguagem. Em minha pesquisa de mestrado (MERLO, 2018), discuto, logo nos primeiros capítulos, as implicações das filosofias estruturalista e pós-estruturalistas de linguagem para a educação linguística de crianças e para a formação docente. Estudar esse assunto me fez estar mais atenta às concepções de linguagem que norteiam o que faço como pesquisadora e como educadora.

Essas relações entre filosofias de linguagem e o que faço em sala de aula não eram claras para mim até pouco tempo. Nas aulas de Introdução à Linguística, na época da graduação, com frequência questionava a mim mesma: “Pra que eu tenho

que saber isso? Isso não vai me ajudar em nada na sala de aula”. Confesso que pensava assim por pura indiferença mesmo. Não creio que tenha sido por alguma falta de minhas educadoras da época. Lembro-me de não ter dado muita atenção mesmo para o curso, de fazer as tarefas meio de qualquer jeito, já que não via muita conexão entre aquelas teorias e a sala de aula.

Mas, graças a Deus, o mundo dá voltas. Entrei no mestrado e, quando chegou a hora de fazer o estágio-docência na graduação, qual não foi minha surpresa ao ver que a disciplina atribuída a mim foi justamente Introdução à Linguística. Pensei logo: “Afff... agora vou ter que aprender isso na marra!”

Devorei vários manuais de Linguística (cf. MARTELOTTA, 2010; MUSSALIN; BENTES, 2001; YULE, 2015). Mas foi a leitura do capítulo “Linguística e ensino”, de Oliveira e Wilson (2011) que me deu o estalo: “Preciso deixar claro desde o início o que a Linguística tem a ver com o ensino”. Queria evitar que meus alunos e minhas alunas tivessem aquela mesma impressão que eu tive, de que, para ser educadora não precisa saber nada de Linguística. E, quanto mais eu aprendo sobre filosofia de linguagem, mais absurdo me parece esse pensamento. É como se eu dissesse que, para ser matemático, não é preciso saber as quatro operações, ou que um engenheiro civil não precisa saber o que é um tijolo. Mas, pela minha imaturidade na época da graduação, não conseguia fazer essas conexões.

Assim, partindo do entendimento da extrema necessidade de estarmos cientes das noções de linguagem que estão embutidas nos textos que lemos e que produzimos, nos livros que adotamos, nos cursos que fazemos e em nossas práticas pedagógicas, nesta seção-rizoma, articulo minhas histórias de formação com diferentes conceitos de linguagem que têm me acompanhado em minhas práticas com as crianças.

A ideia platônica de linguagem como espelho da realidade (ARAÚJO; BORGES DE SOUZA, 2019) influenciou vários estudos posteriores, incluindo os de Saussure (1993), o famoso “pai da Linguística”. Para ele, a linguagem é um sistema abstrato de signos, e é por meio desses signos que acessamos a realidade. Na visão de Saussure, a língua é uma estrutura fixa e externa ao indivíduo. Daí vem o nome “Estruturalismo”, pensamento inaugurado postumamente por Saussure que via a língua como sistema, como estrutura fixa na qual diversas partes se encaixam (WEEDWOOD, 2002). Assim, o encaixe de um significante (imagem acústica) com um significado (conceito) daria o sentido para as coisas. E quando falo em sentido,

assim, no singular, é porque, para Saussure, a relação entre significante e significado é essencialmente estática, constituída pela relação entre outros signos que compõem a diferença de sentido (SAUSSURE, 1993).

Bem, hoje compreendo que Saussure tem tudo a ver com o que faço em sala de aula. Lidar com a língua como se ela fosse um sistema formado por partes que se encaixam traz implicações diversas. Eu diria que uma delas, talvez a mais grave, é que a concepção estrutural de língua, como sistema externo ao indivíduo a ser depositado na mente humana tende a favorecer práticas de educação bancária (FREIRE, 1970) que Freire já criticava há muito tempo. Essas práticas constituem-se de “depósitos” que a educadora faz na mente de suas alunas e seus alunos por meio de repetição e reprodução.

Talvez, para mim, o problema não esteja exatamente na repetição, pois creio que também possamos aprender assim. Eu mesma encorajo minhas crianças a repetirem palavras e expressões que estamos aprendendo. Pela minha experiência, fui percebendo que elas se engajam mais quando a repetição tem um propósito, que geralmente é para brincar. Por isso, tenho abandonado a prática do “*repeat, please*” e passado a inserir mais brincadeiras que promovam o uso da língua com propósito, como, por exemplo, *Chinese whispers*, *Simon says*, jogo da memória, *Magic eyes*, *What’s missing*, *Snap!*, dentre outras<sup>62</sup>.

O problema, para mim, é que a visão de língua como uma “coisa” externa ao indivíduo tende a favorecer a ideia de que a educadora é a “detentora” do conhecimento (nesse caso, a língua estrangeira) que a aluna e o aluno não possuem (MENEZES DE SOUZA, 2019). Assim, a educadora pode ser vista como “um ser iluminado” que “transmite” o conhecimento às alunas e aos alunos. Estas e estes, por sua vez, são seres ignorantes que devem receber passivamente o conhecimento que emana da educadora para sair das trevas da ignorância (FREIRE, 1970; 1972).

Percebe como a ideia que se tem sobre a linguagem tem tudo a ver com o que se faz em sala de aula? Para mim, enxergar a língua somente como uma estrutura é problemático porque essa visão tende a impossibilitar a construção do pensamento crítico e a articulação dos conhecimentos aprendidos na escola com a vida fora dela. Se vemos a língua assim, podemos acabar nos preocupando mais em focar na estrutura e deixar de questionar os sentidos que emergem dos discursos.

---

<sup>62</sup> Se você quiser saber mais sobre alguma dessas brincadeiras ou outras para fazer com as crianças na aula de inglês, é só me escrever que ajudo você: [mariannareis@hotmail.com](mailto:mariannareis@hotmail.com)

Por exemplo: talvez você já tenha ouvido falar na gramática “*How English works*” (SWAN; WALTER, 1998), muito utilizada por várias aprendizes de inglês ao redor do mundo (inclusive eu). Pois bem, na seção que aborda conjunções como *but*, *because*, *while* e *if*, aparece a seguinte frase:

She was poor **but** she was honest (SWAN; WALTER, 1998, p. 236 – grifo no original).

Essa frase pode ter sido extraída da canção “*She was poor but she was honest*”<sup>63</sup>, cantada pelos soldados ingleses na época da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Como os autores do livro também são ingleses, penso que eles possam ter tido familiaridade com a canção. Apesar dessa possibilidade, o crédito à música não aparece no livro. Os autores se limitam a apresentar a frase como exemplo do uso de uma conjunção coordenativa adversativa. Assim, que sentidos podem ser construídos a partir dessa frase que diz: “Ela era pobre *mas* era honesta”? Quais sentidos estão encobertos?

Como sabemos, a conjunção *mas* dá a ideia de contraste. Nessa frase, portanto, a pobreza e a honestidade são colocadas em posições contrastantes. Desse modo, ao incluir esse exemplo no livro, os autores podem dar margem para pensar que não se espera honestidade de uma pessoa pobre, já que ela era honesta, *apesar de* pobre. Ou ainda, posso inferir, a partir disso, que “toda pessoa pobre é desonesta”.

Para mim, esse pensamento é no mínimo perverso e me toca profundamente, não só como pessoa que veio de família pobre, mas também como alguém que, além de perceber essas desigualdades, contribui de várias formas para sua manutenção. Minha identidade cristã pesa muito, pois, quando leio essa frase “despretensiosa” em um livro de inglês, penso que é também por meio de minhas próprias práticas (pedagógicas, inclusive) que esse sistema desigual se perpetua (PESSOA, 2019). Se os autores contribuem para a formação de preconceitos e para a criminalização da pobreza ao incluir uma frase como essa em um livro que é comercializado no mundo inteiro, também posso contribuir para a manutenção desses problemas ao deixar de me posicionar a respeito.

Se, conforme Saussure, a relação entre significante e significado é estática, é possível conceber sentidos que podem ser considerados verdadeiros ou falsos, o que faz com que as interpretações sejam previamente determinadas (FERRAZ, 2015a;

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mKhcQmliJys>. Acesso em: 16 fev. 2021.

2019b). “A construção de sentidos, segundo essa visão, remete-se ao sentido dado, qual seja, aquele que é transparente e fixado na linguagem, como se significante e significado representassem a palavra e a sua realidade material” (FERRAZ, 2019b, p. 26).

Talvez, no ensino básico, você deve ter tido que responder à pergunta “o que o autor<sup>64</sup> quis dizer?” em um exercício de interpretação de texto. Como se o autor tivesse a primazia sobre o exercício de interpretação. Lendo Monte Mór (2007; 2009), entendo que, quando um texto é lido por outra pessoa, seus sentidos deixam de “pertencer” exclusivamente ao autor e passam a ser reconstruídos (ou desconstruídos) por aquelas que o leem. Essa re/desconstrução é feita de acordo com as experiências e culturas de quem lê. Assim, quando leio essa frase de Swan e Walter (1998), os sentidos que dou para ela são construídos com base em minhas vivências como pessoa pobre. Esses sentidos podem ser diferentes dos sentidos que os autores tinham em mente quando escreveram o livro, e também podem ser diferentes para você.

Transpondo essa reflexão para a sala de aula, entendo que, quando deixo as interpretações somente a cargo de terceiros (do autor do texto, de quem elaborou o gabarito do teste), acabo por tirar de meus alunos e minhas alunas a possibilidade de criar e de construir sentidos com base em suas próprias experiências (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020). Assim, alunos e alunas são colocados em uma posição passiva diante dos textos que circulam na sociedade e se acostumam a buscar o sentido que o tal autor quis dar (MONTE MÓR, 2007).

Pensando em todas essas implicações é que me aproximo de uma outra concepção de linguagem, que estudiosas e estudiosos chamam de pós-estrutural. Essa concepção tem, como ponto central, a noção de que é na linguagem que as dinâmicas sociais ocorrem (BAKHTIN, 2006, p. 34<sup>65</sup>) e reconhece que a linguagem é permeada por relações de poder, que são desiguais e problemáticas, nunca neutras (FOUCAULT, 2003).

Assim como Foucault (2003; 2011), vejo a linguagem como discurso, como atividade produtora de sentidos, como prática de construção de verdades e de

---

<sup>64</sup> Propositalmente no gênero masculino.

<sup>65</sup> Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi contemporâneo de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e, portanto, não poderia ser cronologicamente considerado “pós-estruturalista”. Ainda assim, compreendo que as ideias de Bakhtin se aproximam do pensamento chamado pós-estrutural, uma vez que questionam o “objetivismo abstrato”, como o autor se referia à visão estruturalista de linguagem.

subjetividades. Essa noção me faz pensar na língua como práticas sociais marcadas pela fluidez e pela heterogeneidade de sentidos, pois “[o] que temos hoje é: várias práticas diferentes, por usuários diferentes em contextos diferentes espalhados pelo mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 294). Essa variedade de práticas, usuários e contextos me faz repensar o conceito singular de língua elaborado pelo estruturalismo e abre possibilidades de construção de sentidos pelas participantes do discurso, incluindo-se aí as crianças. Assim, as práticas de educação bancária (FREIRE, 1970, 1972), nas quais a educadora produz sentidos e alunas e alunos só os reproduzem, perdem o sentido a partir do reconhecimento de que, se a língua é plural e se os sentidos variam de acordo com o contexto, não preciso, como educadora, ter a pretensão de querer saber tudo (como se isso fosse possível).

Diferentemente da teoria do signo linguístico elaborada por Saussure, na qual um signo é determinado por uma interação previsível entre significante e significado, na visão pós-estruturalista, o signo linguístico é polivalente, ou seja, pode apresentar significados diferentes de acordo com a situação social na qual se fala. “Isso significa que, ao contrário do que postulou o estruturalismo, a linguagem é dinâmica e está sempre num jogo em que se alternam suas significações e sentidos a cada mudança de contexto” (FERRAZ, 2019b, p. 28). Pensar nisso me faz ver a linguagem não mais como um “jogo de significações prévias” (FOUCAULT, 2003, p. 53), em que o significante é pré-determinado, mas sim como um jogo no qual as regras variam de acordo com o contexto. Ferraz (2019b, p. 28) demonstra a existência dessa multiplicidade de possibilidades de construção de sentidos a partir da palavra *crime*:

[...] por exemplo, na palavra (e no ato de...) crime, [...] podemos asseverar inúmeros significados a ela, dependendo do contexto. Quando o crime de um brasileiro pobre qualquer (geralmente moreno, pardo ou negro) é reportado, isso é repudiado e punido: “cadeia para o criminoso”. Porém, quando o crime é realizado por um político brasileiro (“rico”, branco), vemos aí o próprio jogo das diferenças: a palavra, além de ressignificada (crime, aqui, significa não punição, ou, para ficar mais elegante, significa foro privilegiado), sai do centro da significação e seu sentido se desloca (grifos no original).

Portanto, ao reconhecer que os sentidos são plurais, compreendo também que, quando faço pesquisa em linguagem, não devo considerar somente as estruturas linguísticas quando analiso o que é dito. Preciso também olhar para o contexto social em que se diz, pois assim como pondera Araújo de Souza (2019, p. 168):

[...] os aspectos linguísticos seja no nível sintático, semântico ou fonético, carregam e transmitem os sentidos e as verdades construídos nos diferentes

contextos sociais, e não é possível compreendê-los apenas a partir de gramáticas e dicionários, mas sim nas práticas sociais.

Assim é que, na proposta pós-estruturalista, a língua é analisada em sua natureza ideológica (BAKHTIN, 2006), ou seja, como elemento que não pode ser separado de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção e recepção.

Se os significados são “múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder” (MONTE MÓR, 2010, p. 475), os sentidos e interpretações são construídos a partir do contexto de fala. Por exemplo, enquanto escrevo este parágrafo, grande parte do mundo se encontra em situação de quarentena, como forma de prevenção à pandemia da Covid-19. No Brasil, a campanha “Fica em casa” gerou certa polêmica quando alguns começaram a questionar: ficar em que casa? Além de revelar a desigualdade social entre as classes sociais em nosso país, chamando a atenção para a condição daquelas pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, essa pergunta me leva a pensar nos conceitos de casa que trago comigo a partir de minhas experiências.

Quando falo em casa, penso em um lugar confortável, um refúgio, lugar onde posso ficar em paz com meu marido e minhas plantinhas. Sei que é um privilégio poder ter essa concepção de casa. Em outros contextos, casa pode ter conotações bastante diferentes. Por exemplo, me assutei quando li no jornal que, durante a quarentena de 2020, a Defensoria Pública do estado onde moro registrou um aumento de 300% nas denúncias de violência doméstica contra a mulher<sup>66</sup>. Para mim, é difícil conceber tamanho sofrimento, de ser violada em sua própria casa, e me faz reconhecer como “a visão de lar como lugar de pertencimento é contraditória” (VERONELLI, 2021).

Assim é que percebo a historicidade dos significados, isto é, o fato de que eles são reconstruídos a partir de quem, quando, onde e como se fala. Por um lado, esse entendimento reforça a ideia de que língua e cultura são inseparáveis e, por outro lado, enfraquece o entendimento de que os significados são predeterminados, monovalentes e reprodutores da realidade. E se entendo que os sentidos estão fortemente relacionados ao contexto, não posso pensar em sentidos absolutos, transcendentais, a serem captados pela linguagem. Isso me faz reconhecer

---

<sup>66</sup> Informação disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/07/17/orgaos-do-es-registram-aumento-no-numero-de-atendimentos-a-mulheres-vitimas-de-violencia.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

[...] que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado (MONTE MÓR, 2010, p. 475).

Assim, as verdades, antes compreendidas como sendo absolutas e imutáveis, passam a ser entendidas por mim dentro de um contexto específico. Isso me permite reconhecer melhor “a origem de nossos posicionamentos epistemológicos” e possibilita a construção de “nossas próprias epistemologias e ontologias”, conforme Ferraz (2018a, p. 114).

Tenho tido a oportunidade de construir as epistemologias e ontologias acima principalmente, a partir do mestrado, quando fui instigada pelos membros da banca a pensar mais detidamente acerca das concepções de linguagem que subjaziam às práticas pedagógicas que eu observava, aos documentos que analisava e às propostas de formação que tinha em mente (cf. MERLO, 2018). Ou seja, essas reflexões são bastante recentes para mim. Tendo sido educada em um paradigma de educação tradicional, com base em uma concepção estrutural de língua, reconheço minhas limitações ao colocar os pensamentos estrutural e pós-estrutural em posições antagônicas, criando, assim, outros binarismos, o que é justamente o que o pensamento pós-estrutural busca questionar. É nesse exercício de autocrítica que encontro sentido nas seguintes palavras de Ferraz (2018b, p. 12):

Em relação à construção de sentidos, entendemos que ambas as visões estruturalistas e pós-estruturalistas são necessárias. A construção de sentidos pode ser entendida sob perspectivas multifacetadas. Neste trabalho, elas são concebidas numa proposta de entrelaçamento entre as perspectivas linguísticas (estruturalistas) e socioculturais (pós-estruturalistas). Não deveríamos excluir uma da agenda da outra, mas sim, problematizar e questionar o binarismo em que são usualmente colocadas (essa asserção é uma autocrítica desta reflexão). Contudo, é preciso reforçar que, colocadas em dimensões diametralmente opostas, tais visões continuarão incentivando visões fragmentadas de língua, linguagem, pesquisa e educação.

Em diálogo com a asserção de Ferraz acima, Saito (2021, p. 126) reconhece as potencialidades de práticas consideradas tradicionais, tais como aulas expositivas, ensino de gramática e tradução de palavras ou frases. Com isso em mente, e, assistindo a minhas aulas (cf. ANEXO 16), percebi que muitas dessas práticas estão presentes em cada uma delas. Esse reconhecimento tem me ajudado a “fazer as pazes” com Saussure e acolher os momentos em que a língua é tratada como estrutura em minhas aulas.

Creemos que, a partir do momento que nos tornamos cientes das filosofias que nos embasam, temos condições de propor ações docentes mais bem informadas e fundamentadas, mesmo que elas envolvam momentos em que a língua é tratada como estrutura. O desafio para nós, enquanto professores de LE para crianças, é problematizar a noção de que somente o ensino tradicional/estrutural dá conta de acolher as necessidades das crianças em seus diversos contextos socioculturais (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020, p. 15).

Tendo buscado, a partir dessas reflexões, me relacionar com diferentes filosofias e concepções de linguagem com base na lógica do diálogo, e não da superação.

### **Feirinha das nações**

Gosto de pensar em cultura(s) como algo plural, múltiplo, assim como Ferraz (2013). Isso porque para mim, culturas no plural significa pensar que eu também habito muitas culturas, muitas identidades, nos aspectos linguístico, social e educacional.

Esse pensamento, para mim, é recente. Na época da graduação, lembro-me de ter lido Gimenez (2002), a pedido da Prof. Dra. Junia Mattos, que na época lecionava a disciplina Linguística Aplicada. Apesar de não ter mais minhas anotações dessa época, ainda me lembro desse texto, ainda que tenham se passado cerca de quinze anos de quando o li pela primeira vez. Acho que foi o título que me chamou a atenção: “Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga”. Nesse trabalho, a autora questiona a abordagem cultural tradicionalmente empregada no ensino de língua inglesa, que muitas vezes consiste em comparar fatos culturais como, por exemplo, o que comemos no café da manhã ou o que fazemos em determinadas datas comemorativas.

Para mim, cultura era exatamente isso: costumes, vestimentas, modos de falar e pratos “típicos”. Gimenez (2002, p. 114) problematiza essa visão reducionista e traz uma visão de cultura como “o fazer sentido sistemático e coletivo”, que ultrapassa a justaposição e comparação de fatos culturais.

Acho que a primeira vez em que refleti sobre culturas e questões culturais relacionadas ao ensino de línguas foi a partir da leitura desse texto. No entanto, pensando agora, acho que não me apropriei desses conceitos, pois tempos depois, quando já havia terminado a graduação e trabalhava em uma escola de ensino privado

em São Paulo, adivinha o que fiz com meus alunos e minhas alunas do 6º ano? A famosa “feirinha das nações”, com tudo o que se tem direito: bandeiras, roupas e comidas “típicas”, como você pode ver no documento abaixo. Esse documento foi elaborado naquela época e tinha o objetivo de informar a minhas alunas e meus alunos e seus responsáveis quais seriam os conteúdos, materiais necessários, atividades, prazos e avaliações do bimestre.

Documento 1 - Sistemática do 6º ano

### Sistemática do 2º Bimestre/ 2012

Teacher: Marianna C. Merlo

Subject: English

Group: 6th grade

Email: [teachermarimerlo@gmail.com](mailto:teachermarimerlo@gmail.com)



★ **General Content:** Units 3 and 4 - Communication, colors, adjectives, personal pronouns, demonstrative pronouns, indefinite article, Wh- words, countries, nationalities, verbs to be, to go, to have.

★ **Materials:** Book, notebook, dictionary, pencil, eraser and a burning desire to learn.

#### Tasks:

**Project:** 'Other Countries' - Nesse projeto, você e seu grupo (até 5 pessoas) irão escolher um personagem de um dos países que estão participando das Olimpíadas 2012 para apresentar na classe. Vocês darão um nome para o seu personagem, e deverão apresentar na data marcada os seguintes itens: 1. o mapa do país escolhido, 2. a bandeira deste país, 3. roupas típicas, 4. comidas típicas, 5. curiosidades desse país. Você poderá usar cartazes, fotos, objetos, vídeos, slides no PowerPoint... Use sua criatividade! Todas as informações devem ser apresentadas em inglês. A teacher irá ajudá-los com as frases. **Apresentação: 29 e 30/05 (6º ano C/D) e 30 e 31/05 (6º ano A/B). Valor: 10 pontos**

**Daily activities:** Durante o bimestre, você fará atividades orais e escritas, determinadas pela teacher. Estas atividades **valem ponto**. Não deixe de fazê-las! **Valor: 10 pontos**

**Test:** Conteúdo - Unidades 3 e 4. **Data: 09/05 (6º C/D) e 10/05 (6º A/B). Valor: 10 pontos**

#### Observações:

Para aqueles que não alcançarem notas acima da média (6.0) na prova, teremos um teste de recuperação (make up test). Não há recuperação para as outras atividades.

**Make up test: 16/05 (6º ano C/D) e 17/05 (6º ano A/B) - Units 3 and 4**

**As datas aqui descritas poderão ser alteradas com prévio aviso. Todas as atividades serão avaliadas e pontuadas somente quando apresentadas na data prevista e feitas de acordo com o que for proposto pela teacher. Faça tudo sempre com capricho!**

\_\_\_\_\_  
Parent Signature:

Eu poderia fazer uma análise extensiva desse documento, questionando desde o pré-estabelecimento de conteúdos, atividades e objetivos sem diálogo com as crianças, a forma de avaliar (prova e atividades que “valem ponto”), a atribuição de pontos *somente* para atividades feitas de acordo com as minhas expectativas, enfim. Essas propostas revelam filosofias educacionais que embasavam meu trabalho na época, filosofias conteudistas (FREIRE, 2005) e colonizadoras (WALSH, 2019), que priorizam a verificação do acúmulo de estruturas linguísticas e a realização de tarefas arbitrariamente impostas.

Além de sujeitar meus alunos e alunas a pedagogias que restringiam suas agências, isto é, sua participação na construção de conhecimentos que se lhe mostrassem relevantes, eu mesma me encontrava sujeita a pedagogias outras que restringiam as minhas decisões. Precisava seguir o material didático escolhido pela rede de escolas na qual trabalhava, embora detestasse o livro e as propostas que ele continha. Era obrigada a atribuir três formas de avaliação, que deviam valer dez pontos cada. Sentia-me até um pouco “subversiva” ao propor trabalhos que envolviam dramatizações, pois nós, educadoras, éramos encorajadas a priorizar atividades de leitura e escrita.

Mas, atendo-me às questões culturais que subjazem à proposta desse documento, prossigamos.

A unidade do livro que apresentava países e nacionalidades e a aproximação dos Jogos Olímpicos, que seriam realizados naquele ano, foram um “prato cheio” para que eu elaborasse o trabalho daquele bimestre. Quando apresentei a sistemática para as crianças, elas vibraram com a possibilidade de se vestir de forma diferente e de poder comer durante a aula. Dei um tempo para que elas definissem os grupos de trabalho e escolhessem qual país gostariam de representar. Essa parte deu até briga, pois a maioria dos grupos queria representar os Estados Unidos porque, para eles, era o país “mais legal”.

No dia das apresentações, os alunos e as alunas estavam em polvorosa. Foi difícil acalmar os ânimos, organizar quem tinha que ir ao banheiro trocar de roupa e ir à cozinha buscar o prato que havia trazido. Todos os estereótipos pareciam estar ali reunidos: a italiana de avental vermelho e verde, o francês de boina, a mexicana de chapéu colorido, o brasileiro de uniforme de time de futebol segurando uma bola.

O problema da “feira das nações” é que ela cria uma ideia de cultura vinculada ao conceito de estado-nação. Por isso, fala-se em cultura brasileira, americana,

francesa. Essa ideia cria representações mentais acerca do que deve ser um brasileiro ou francês. Essas representações, por sua vez, criam “comunidades imaginadas” (HALL, 2005, p. 90), ou seja, criam imagens únicas em nossa mentalidade acerca do que é ou como deve ser a “cultura nacional”. E essa versão única de cultura é problemática porque “representa certos interesses e apaga todos os outros” (FERRAZ, 2013, p. 245). Talvez seja interessante para os ingleses serem caracterizados por sua pontualidade. Mas a quem serve colocar os brasileiros na “caixinha” do samba, da alegria, da corrupção, do “jeitinho”? Você se identifica com esses discursos sobre a gente? Porque eu sou brasileira e não me identifico. Para mim, esses discursos são representações criadas sobre nós e que frequentemente não condizem com o que somos. Mas, se não paramos para refletir sobre nossas culturas, esses discursos podem influenciar a maneira pela qual enxergamos a nós mesmos. E, conseqüentemente, influenciam também os modos de enxergar o outro.

Fazendo um exercício para me recordar das apresentações de meus alunos à luz dos estudos culturais, lembrei-me de que, naquele dia, comi o melhor quibe da minha vida, feito pela avó de uma de minhas alunas, que era de origem libanesa. Ela levou uma bandeira do Líbano de tecido e cartazes com fotos de seus familiares e informações sobre aquele país. Vestiu-se com um lenço na cabeça e passou a aula corrigindo os colegas que diziam que ela era árabe<sup>67</sup>: “Não sou árabe, sou libanesa!” “Ah, é tudo árabe, tudo igual”, eles retrucavam.

Conhecendo minhas agências naquela época, imagino que, no máximo, eu deva ter pedido silêncio para os alunos, sem no entanto ter problematizado as questões culturais e identitárias implicadas na fala daqueles alunos. Mas, se a *teacher* Mari de hoje pudesse voltar no tempo, eu tentaria encontrar formas de mostrar às crianças como aquele discurso de que os povos do Oriente Médio “é tudo árabe” também tem sido usado contra nós, desde a invasão de nosso continente:

Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus,

---

<sup>67</sup> A língua árabe é o idioma oficial do Líbano. No entanto, o gentílico das pessoas naturais desse país é *libanês*.

congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros* (QUIJANO, 2005, p 127 – grifos no original).

Eu gostaria de ter encontrado maneiras de demonstrar para aquelas crianças que a violência cultural e epistêmica utilizada para enquadrar os diferentes povos habitantes de nosso continente na categoria de índios foi a mesma usada para sequestrar diversos povos do continente africano e categorizá-los como negros e era a mesma violência direcionada à colega naquele momento. Mas não o fiz. Quero crer que aquelas crianças tiveram outras oportunidade de pensar sobre as implicações da colonialidade do pensamento que despojou seres humanos de suas identidades históricas e de seu lugar histórico na produção de culturas humanas.

Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América [e também Oriente] primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 127 – grifos no original).

Ao fixar cultura ao tradicionalismo e às raízes do passado, corremos o risco de, por meio da linguagem, estereotiparmos o outro. Corremos o risco de, por meio da linguagem, declararmos guerra uns aos outros. Corremos o risco de, por meio da linguagem, mantermos práticas pedagógicas em que o Outro é o indivíduo pomenorizado e 'etiquetado' em x ou y identidade (FERRAZ; TOMAZI, 2016, p. 12 – aspas no original).

Ciente das restrições operacionais e epistemológicas que se colocavam a mim e sabendo-me inconclusa (FREIRE, 1997, p. 55), faço as pazes com passado e refaço meus saberes “para melhor ensinar hoje” (Ibid., p. 20).

Assim, se eu fosse falar sobre países e nacionalidades com uma turma de crianças do 6º ano hoje, eu faria de forma diferente daquela que fiz em 2012. Para mim, não faz mais sentido abordar as culturas como se elas fossem um bloco homogêneo, dando a ideia de que brasileiros agem de uma determinada forma, gostam de determinadas coisas e falam uma determinada língua (português). Como educadora ciente do papel educacional que o ensino de línguas estrangeiras possui (BRASIL, 2006), não posso deixar de me posicionar acerca das imagens idealizadas e das representações estereotipadas que possam emergir sobre o outro em minha sala de aula.

Monte Mór (2008) expande o argumento de Gimenez (2002) acima ao argumentar que minha intervenção como educadora se traduz

[...] na exteriorização da consciência de que a desigualdade nas descrições culturais reflete um discurso, conforme afirma Hall (2000, p. 50), 'um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos' (MONTE MÓR, 2008, p. 179 – aspas no original).

Assim entendo que meu papel é chamar a atenção dos pequenos para o fato de que as imagens estereotipadas que possamos vir a ter sobre o outro e sobre nós mesmos é, muitas vezes, uma opinião, um discurso, uma impressão que pode condizer com nossas realidades ou não.

Hoje, ao pensar em culturas, penso na teia de significados que teço em minhas relações sociais (GEERTZ, 1973). Meu comportamento é, assim como a linguagem, uma ação simbólica. Os significados que construo são compartilhados socialmente e dão o contexto para que os simbolismos de minhas ações sejam compreendidos na sociedade em que vivo. Ao pensar que os significados variam de acordo com o contexto, compreendo as culturas como aquilo que emerge das relações entre as pessoas, entre mim e o outro (FREIRE, 1963). Assim é que podemos falar em culturas de educar e de aprender línguas estrangeiras, culturas de brincar e culturas infantis (QUINTEIRO, 2002; 2011).

Desse modo, podemos dizer que as culturas não estão somente relacionadas àquilo que pode ser observado, mas envolve também minhas subjetividades, aquilo que me é particular. Isso me faz pensar em Freire (1970), para quem a compreensão da cultura deve passar primeiro pela compreensão de si mesmo. Sim, porque se as culturas emergem da relação entre minha subjetividade com a comunidade onde vivo, antes de compreender o outro, preciso compreender a mim mesma.

“Nosso verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que lançamos pela primeira vez um olhar de inteligência sobre nós mesmos”, já dizia Marguerite Yourcenar (1974, p. 39). Ler a mim mesma e ler o outro são exercícios complexos demais, como bem lembra Fonseca (2016). Mas é um movimento possível, por meio de uma prática que Ferraz e Cotrim (2016) chamam de transculturalidade e o que Freire (1970) chama de síntese cultural. Essa prática envolve o diálogo e a negociação de sentidos entre diferentes culturas, evidenciando novamente o papel central da linguagem para sua compreensão.

Ferraz e Cotrim (2016) chamam a atenção para o prefixo *trans* na palavra transculturalidade, que denota transformação. Essa transformação ocorre no processo de “visitar o outro e sair transformado dessa relação” (FERRAZ; COTRIM,

2016, p. 229) e nos faz reconhecer que as diversas culturas, inclusive as culturas hegemônicas, com C maiúsculo, e as culturas com c minúsculo, como destacam Ferraz e Tomazi (2016) são coexistentes e interdependentes. Nesse processo, as diferenças entre elas são tensionadas, e essa tensão contribui para entendermos que uma cultura não é “melhor” ou “mais bem desenvolvida” do que a outra, mas sim que elas emergem de maneiras diferentes de acordo com o contexto de cada uma.

### **Meus encontros com a crítica**

Quando falo em crítica, talvez você tenha pensado em leitura crítica, análise crítica, pensamento crítico, pedagogia crítica, ou até mesmo Linguística Aplicada Crítica, que é a linha teórica à qual esta pesquisa se filia. E bem, se alguma dessas expressões lhe veio à mente, pode ser que o termo crítico tenha mesmo apresentado alguns sinais de esgotamento, conforme já observou Pennycook (2010).

Muitas áreas do conhecimento parecem ter se valido da adição desse termo “como uma forma de se posicionarem em relação a seus pares não críticos” (FERRAZ, 2018, p. 33). Isso pode ser problemático, conforme o próprio Ferraz observa (Ibid.), já que “o crítico geralmente carrega a conotação ‘positiva’ de melhor ou superior ao passo que o não-crítico é menos valorizado” (FERRAZ, 2018, p. 34, aspas no original). Essa “cilada binária” (Ibid.) parece atingir principalmente o campo da Linguística Aplicada, principalmente por seu início como vertente aplicacionista dos estudos de linguagem (cf. MOITA LOPES, 2009; 2013; MERLO; CASOTTI, 2019). Ao acrescentar o adjetivo *crítico* para marcar discursivamente sua orientação no sentido de transgredir essa vocação aplicacionista (PENNYCOOK, 2006), a Linguística Aplicada Crítica busca justamente questionar os binarismos. Por tudo isso, embora concorde com Pennycook (2010) quando ele diz que o termo crítico parece estar saturado, assim como Ferraz (2018b), percebo a necessidade de continuarmos falando sobre ele.

Pennycook (2001) traz três conceitos de crítica que parecem representar bem minhas percepções de crítica em diferentes momentos de minha trajetória docente. Esses sentidos se rizomatizam em torno de minhas práticas e permeiam meu trabalho em sala de aula com as crianças, de modo que o fato de acolher um deles não significa que o outro foi superado. Graças à natureza social da linguagem, podemos admitir

diferentes significados para a crítica de acordo com os diferentes contextos em que vivemos e atuamos (DUBOC, 2018). Por isso, ao ler os conceitos de crítica segundo Pennycook (2001) e minhas percepções acerca deles logo abaixo, fique à vontade para construir seus próprios sentidos para a criticidade.

- **Crítica como exercício de discernimento dos fatos:**

Nessa visão, ser crítico é estar bem informado o bastante para ter condição de compreender e avaliar os fatos dados e as estruturas do texto (FERRAZ, 2018a). Esse parece ter sido meu entendimento do que é ser crítico durante grande parte da minha vida. Lembro-me de ser incentivada a elaborar análises críticas dos textos que líamos na escola, principalmente no ensino médio. Sempre ouvi minhas educadoras dizendo que devíamos saber fazer uma leitura textual crítica para conseguirmos passar no vestibular. Lembro-me, inclusive, de repetir esse argumento com minhas alunas e alunos do ensino médio, anos mais tarde.

É interessante lembrar que, quando eu estava no ensino médio, uma de minhas matérias preferidas era Literatura. Amava ler os contos e sonetos, gostava de ler sobre os autores e sobre o período histórico em que viveram. Nessa época, estudei em um colégio interno e tinha na parede acima da minha cama um pôster com a linha do tempo dos períodos literários, desde o Trovadorismo até o Modernismo (“coisa de *nerd*”, minhas amigas de quarto diziam). Apesar disso, minhas notas de Literatura eram bem razoáveis, e minha primeira (e acho que única, até onde me recordo) nota “vermelha” da vida foi justamente nessa disciplina. Eu até conseguia acertar as questões objetivas, mas, nas questões que envolviam interpretação de texto, a impressão que eu tinha é que nunca conseguia interpretar do jeito “certo”.

Assim é que vejo que, nessa época, o ato de interpretar e de ler criticamente consistia em saber “o que o autor quis dizer”. Apesar de não ter feito muito sentido para mim como estudante, quando comecei a trabalhar como educadora, submeti meus alunos e minhas alunas ao mesmo trabalho de tentar adivinhar a resposta que estava na mente da autora que, no caso, era eu mesma. Revirei meus arquivos e achei uma prova que elaborei para as turmas de 6º ano do ensino fundamental de uma escola onde trabalhei em São Paulo, de 2011 a 2013. Segue abaixo a questão final da prova:

## Imagem 13 - Prova do 6º ano

**6. Match the animals with the adjectives which best describe them. 1.0**

Ligue os animais com os adjetivos que os descrevem melhor.



A. ant	( ) fat
B. elephant	( ) green
C. leopard	( ) small
D. frog	( ) black and white
E. panda bear	( ) fast

Fonte: Arquivo pessoal

Para começar, eu devo ter confundido os alunos, porque o enunciado pede que eles liguem os animais, mas coloquei parênteses para que eles escrevessem as letras correspondentes. Além disso, não vejo nenhum animal, somente palavras. Ainda bem que, quando a *teacher* erra, ninguém perde nota.

O objetivo do exercício era saber se as alunas e os alunos reconheciam os adjetivos e, por isso, pedi que elas e eles relacionassem esses adjetivos aos animais que “combinavam”. Eu esperava que os alunos fossem capazes de decodificar o código linguístico e saber que o “certo” era dizer *fat elephant*, *green frog*, *small ant*, *black and white panda bear* e *fast leopard*. Mas revendo essa atividade, vejo como ela parece limitar as possibilidades de imaginação ao determinar as qualidades possíveis dos animais. Por que não pode haver um *small elephant*? Ou um *green leopard*? Ou, se não quisermos ser tão ousados, uma *fast ant*. Não me lembro se cheguei a considerar essas possibilidades quando fiz a correção da prova, mas do jeito que sempre fui “quadrada”, tendo a achar que não considerarei.

Como você pode perceber, tenho percorrido um longo caminho até entender que a educação vai além de ensinar nossas crianças a decodificar as informações contidas em um texto (ROCHA, 2006; 2012). E quando falo em texto, gostaria de que você pensasse não somente no texto escrito, uma vez que, para as crianças, a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra (FREIRE, 2005, p. 49). Para mim, um texto é discurso, ou seja, qualquer elemento que produza sentido, seja ele um texto escrito, uma música, uma imagem ou um vídeo (ROJO, 2009).

- **Crítica como exercício de emancipação:**

Nesse entendimento, ser crítico é ser capaz de identificar não só o que o autor quis dizer, mas também o que ele deixou escondido nas entrelinhas. A criticidade, nesse sentido, é “[...] o exercício de desvelamento de privilégios e apagamentos no texto com vistas à identificação das injustiças sociais e ao questionamento do status quo, tal como já conceberam Muspratt, Luke e Freebody (1997) [...]” (DUBOC, 2018, p. 18). Nessa visão, ser crítico é “perceber a verdade por trás da ilusão (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 290). Esse parece ser o entendimento que norteou a pedagogia crítica de Paulo Freire, na década de 1970. A partir de uma orientação marxista, Freire elaborou o conceito de conscientização crítica (FREIRE, 1970), vinculado ao ato de decifrar a “verdade” escondida por detrás do texto.

Quando retomei as leituras acadêmicas como forma de me preparar para o processo seletivo de entrada no mestrado, era esse o entendimento de crítica que passou a fazer sentido para mim. Entrei em contato, talvez pela primeira vez de forma consciente, com a *Análise do Discurso* francesa e, como “quem nunca comeu melado, quando come se lambuza”, passei a procurar sentidos velados até na minha própria sombra. As notícias, os filmes, os livros que lia, tudo pra mim tinha um “duplo sentido”, que eu devia desvelar e ajudar minhas alunas e meus alunos a fazer o mesmo.

Nessa época, eu lecionava em uma escola de idiomas na cidade em que eu morava. Eu não tinha muita liberdade de escolher o que e como ensinar, pois a escola mantinha um currículo quase impossível de ser posto em prática, de tão extenso que era. Na época do *Thanksgiving*<sup>68</sup>, nós, as educadoras, devíamos fazer atividades relacionadas a elementos culturais estadunidenses com as crianças, tais como o jantar de ação de graças, a chegada dos peregrinos europeus na América do Norte e o “bom” relacionamento destes com Squanto, o indígena que falava inglês e que os ensinou a caçar e a plantar. Em outras épocas, eu teria repetido essa estória de forma bastante acrítica, como já fiz tantas vezes. Mas depois de ter entrado em contato com a pedagogia crítica (FREIRE, 2005) e as teorias críticas do currículo (SILVA, 2004), fiquei pensando em como eu poderia levar para meus alunos a versão “correta” da história do Dia de Ação de Graças.

Como o cronograma da escola era muito apertado, eu não teria muito tempo para ajudar meus alunos e minhas alunas a entenderem que a relação entre brancos e indígenas não foi assim tão amistosa quanto a estória pode dar a entender e

---

<sup>68</sup> Dia de ação de graças (última quinta-feira do mês de novembro). Essa data é comemorada principalmente nos Estados Unidos.

continua problemática até os dias de hoje. Escolhi, então, mostrar uma imagem para meus alunos ao final da aula, quando os objetivos linguísticos da aula já tivessem sido trabalhados. Um exercício de crítica como “apêndice”, como bem problematiza Zacchi (2018). Mas acho que era o melhor que eu conseguia fazer naquele momento com os recursos e conhecimentos que eu tinha. Bem, vamos ao texto:

Imagem 14 - Desculpe, mas não estamos aceitando refugiados



Fonte: <https://archive.attn.com/stories/4286/were-the-pilgrims-refugees>. Acesso em: 18 jan. 2021.

A figura mostra um indígena recebendo amistosamente um europeu, que parece ter acabado de desembarcar do *Mayflower*, o barco que aparece ao fundo da imagem. O peregrino é logo informado de que infelizmente os indígenas não estão aceitando refugiados naquele momento, o que parece ser um pedido implícito para que ele retorne de onde veio.

Os alunos e as alunas a quem mostrei esse texto eram crianças que tinham, na época, entre 11 e 12 anos. Escolhi essa imagem porque, além de trazer uma outra perspectiva para a estória do *Thanksgiving*, ela contém uma linguagem que eu sabia que eles e elas compreenderiam. Na época, a mídia noticiava que, ao mesmo tempo em que o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, anunciava políticas de acolhimento aos imigrantes, a polícia batia recordes no número de deportações<sup>69</sup>. Por isso, imaginei que, conhecendo a estória *mainstream* do *Thanksgiving*, as alunas

<sup>69</sup> Informações disponíveis em: [https://www.washingtonpost.com/politics/obama-struggling-with-immigration-rules-and-cruelties-of-deportation/2016/01/18/5c2d4258-bba7-11e5-b682-4bb4dd403c7d\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/politics/obama-struggling-with-immigration-rules-and-cruelties-of-deportation/2016/01/18/5c2d4258-bba7-11e5-b682-4bb4dd403c7d_story.html). Acesso em: 18 jan. 2021.

e os alunos poderiam perceber a ironia presente no texto e pensar no evento de outra forma.

Assim, perto do final da aula, projetei a figura acima e pedi às crianças que dissessem o que vinha à sua mente ao observarem a imagem. Lembro-me de que a maioria delas pareceu não ter se engajado muito na discussão; ficaram caladas, meio sem saber o que dizer, ou talvez pensando “mas a aula não tinha acabado?” Alguns alunos e algumas alunas pediram para falar em português e eu deixei, pois pensei que a discussão poderia se perder se elas ficassem inseguras sobre como dizer o que queriam dizer. Algumas perguntaram se o indígena da imagem era Squanto, pois ele falava inglês. Respondi que não, porque tinha em mente a resposta “certa” que eu queria que eles dessem. Fui guiando-os com perguntas e “pistas” até que um menino “adivinhou” a resposta que eu queria e disse: “hoje é o contrário, né? Eles é que expulsam os refugiados”. Respondi com um enfático “Yesss!”, validando a resposta do aluno. Com isso, dei-me por satisfeita e encerrei a aula, alguns minutos depois do horário.

Pensando nas condições daquele contexto e nos recursos que eu tinha à mão, penso que esse até tenha sido um exercício crítico importante. Na época, me achei muito revolucionária, ainda mais por ter “fugido” cinco minutos do planejamento, que na época era tão estático. Pensando nessa atividade hoje, reconheço-a como um tímido passo em direção a uma postura mais consciente (nos termos de Freire, 1970) em sala de aula. Ainda assim, preciso reconhecer que talvez não haja muito sentido em insistir que alunas e alunos “adivinhem” a resposta “certa” que está na cabeça da educadora. Hoje, talvez eu teria mostrado a mesma imagem, mas teria conduzido a atividade de outra forma, validando as interpretações das crianças de acordo com seu contexto de leitura e tentando não mais restringi-las às interpretações que *eu* possa ter colocado na cabeça como as únicas interpretações “corretas”.

Assim, nessa visão de crítica que me embasava, a interpretação ainda parecia estar ainda vinculada a uma “autoridade”, quer seja o autor, a educadora, ou as condições de produção do texto, “como se o contexto de produção definisse o significado e o valor do texto e como se o papel do leitor fosse descobrir o que o autor quis colocar no texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 291). Da mesma forma que a visão de crítica de que falei anteriormente, a concepção de crítica como desvelamento da verdade opera com uma noção estrutural de linguagem, pois atrela o significado ao texto (JORDÃO, 2014; 2015).

- **Crítica como prática problematizadora:**

Nessa visão, Pennycook (2010) estabelece que a criticidade está vinculada ao questionamento das posições tidas como centrais, onde se situam aqueles que detém o poder e o privilégio, com o objetivo de reconfigurar a política e a língua que os sustentam. Nesse sentido, ser crítico é transgredir o *status quo* (PENNYCOOK, 2006), ou seja, o estado de coisas em que vivemos. Em outras palavras, é assumir uma postura problematizadora, “como uma forma de transgredir práticas locais, muitas vezes arraigadas no tradicionalismo educacional e cultural” (FERRAZ, 2018, p. 34). É também repensar os “universalismos, binarismos, as naturalizações, a linearidade e a fragmentação” (Ibid.), mantendo uma atitude de suspeita com relação às “verdades (ou [aos] discursos) ao nosso redor, entendendo que elas são interpretações contextuais sobre tal ‘objeto’ ou situação, e não verdades eternas” (FERRAZ, 2018, p. 39).

No campo da educação, algumas dessas “verdades eternas” podem ser: a ideia de que a língua é uma estrutura (MENEZES DE SOUZA, 2019), que a educadora é quem detém o conhecimento (FREIRE, 2005), ou que o livro didático deve ser seguido de capa a capa (MERLO; BASONI, 2019), somente para citar algumas das que têm sido problematizadas pelos autores e autoras aqui citadas.

Nessa visão, a criticidade está além de uma prática metodológica, ou seja, não existe uma “receita de bolo” que nos ensine um passo-a-passo de “como ser crítico”. A criticidade está mais para uma atitude (DUBOC, 2012) que assumimos diante das crianças, do currículo escolar, das expectativas das famílias de alunas e alunos, do material didático e dos discursos (a maioria deles, neoliberais) que giram em torno do ensino de línguas estrangeiras para crianças (PARMA, 2013; ROCHA, 2012).

Assim, minhas primeiras experiências com essa visão de criticidade passam pela suspeição, reflexão e problematização acerca desses discursos e “verdades eternas” que me circundam. Refletindo agora sobre meus encontros com essa perspectiva de crítica, que é a que faz mais sentido para mim hoje, repensar o que é a língua que ensinamos, qual é nosso papel como educadores, qual é o papel das crianças com quem lido em sala de aula, como lido com suas interpretações acerca do mundo e com seu desenvolvimento linguístico (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Posso dizer que meus primeiros encontros com essa perspectiva crítica para a educação se deram na época do mestrado. A princípio, achei que o mestrado faria de mim uma *expert* em ensinar inglês para crianças. Resgatei meus livros do H. Douglas Brown e Penny Ur, limpei a poeira acumulada pela falta de uso e os deixei prontos para ler. No entanto, vi que, no mestrado, as leituras eram outras e me peguei tendo vários “*aha moments*”, como diz Duboc (2018, p. 23), com as leituras de Paulo Freire, Walkyria Monte Mór, Clarissa Jordão, Lynn Mario T. Menezes de Souza, Kanavilil Rajagopalan e de Daniel Ferraz, que foi meu orientador também nessa época. Posso dizer que essas leituras têm me ajudado a romper com várias “verdades eternas” que eu tinha abraçado com relação à minha atuação como educadora.

Um desses momentos de ruptura (MONTE MÓR, 2008) ocorreu durante meu exame de qualificação no mestrado. Acho que já falei sobre esse momento, então, se você achar que estou sendo repetitiva, provavelmente estou sendo mesmo. Mas é que a arguição do Prof. Dr. Lynn Mario foi uma verdadeira aula para mim e me fez repensar os sentidos de língua sobre os quais eu fundamentava meu trabalho como educadora e pesquisadora até então.

De tudo o que ele disse, a fala que mais me marcou foi a seguinte:

A língua inglesa é uma coletânea de práticas multiformes. E toma formas diferentes em lugares diferentes. [...]

Esse é outro problema: a questão não é o método, a questão é o conceito de língua. O método, que é o ‘como fazer’, é irrelevante, porque uma vez que temos o conceito do que é e do que não é a língua, podemos lançar mão de técnicas de vários métodos para atingir o nosso objetivo. Se entendemos métodos como coisas estanques, fixas, que vão ensinar a língua como substância, então nós estamos presos a buscar o método ideal. E o que se verifica é que estamos pulando de um método para outro [...] quando nos damos conta do problema principal: o conceito de língua mudou (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 297 – grifos no original).

Fiz mestrado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), então não estava lecionando com crianças nessa época. Mas acompanhei um educador e uma educadora de escolas públicas em suas aulas com crianças, e o que eu procurava ver em suas aulas era justamente o grau de “eficácia” do “método” que ela e ele utilizavam, para saber se sua formação para o ensino de inglês para crianças tinha sido “eficaz” (olha essa palavra de novo) ou não. Talvez eu tivesse em mente os objetivos que orientavam as primeiras pesquisas na área de ensino de línguas em nosso país, que visavam promover a melhora da “qualidade” das práticas docentes, como observa Miller (2013).

Foi graças ao Prof. Dr. Lynn Mario que percebi meu pedantismo e compreendi que os métodos, aqui entendidos como um conjunto fixo de técnicas de ensino, pressupõem uma noção estrutural de linguagem, que não faz mais sentido para nós, que vivemos em um mundo marcado por fluxos de pessoas, de bens de consumo, de informação, de línguas e de culturas, que se movimentam de modo acelerado, tendo a globalização como mola propulsora (SOUSA SANTOS, 2006; 2007; MENEZES DE SOUZA, 2019). E, ao repensar o conceito de linguagem, toda a minha relação com a língua que ensino, com meus alunos e alunas, com os materiais didáticos que uso e com os objetivos do meu trabalho com as crianças é reconfigurada também (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020).

Mas não pense que esse ato de repensar a linguagem aconteceu nesse momento em particular e pronto, acabou: tornei-me uma pessoa “plenamente” crítica. Uma vez que entendo o ser crítico como uma postura que assumo, me vejo às voltas em um constante questionamento acerca das coisas que faço e do porquê faço o que faço. Assim, se você ler meu trabalho final de mestrado (MERLO, 2018), poderá ver ainda um certo “ranço” daquela minha visão sobre meu papel como pesquisadora no contexto escolar. No entanto, a partir dessas reflexões críticas acerca do fundamento de minhas práticas, motivadas principalmente por essa conversa com o Prof. Dr. Lynn Mario, tenho tentado pensar em uma ética de pesquisa e de trabalho que não busca medicalizar a escola ou minhas crianças (JUSTINIANO, 2018), e sim “reconhecer e legitimar os olhares, as vozes e os conhecimentos locais, como também aprender com e a partir deles” (MERLO; FONSECA, 2020, p. 44).

Aliás, foi pensando nesse constante questionamento em que me envolvo que lembrei-me de um outro momento em que a crítica “me pegou de jeito”. Estava na rua aqui perto de casa e encontrei Amanda, uma aluna da época em que trabalhei como professora substituta no curso de Letras de uma universidade pública. Fazia tempo que não nos víamos e ela, sabendo que eu havia aberto uma escola de inglês para crianças, começou a me falar sobre seus desafios em ensinar os pequenos. Conversa vai, conversa vem, e Amanda me disse uma frase que me marcou. Conversávamos sobre isso há uns dias:

Amanda - [...] Mas realmente isso é algo que eu tenho dúvidas até hoje, fico: "Gente...", ainda mais com criança, que é muito...é muito diferente, né?! E eu pelo menos, eu que tô dando aula...tem muito pouco tempo que eu dou aula. [...] três anos, um negócio assim. E com criança é mais recente ainda, então sim, isso continua sendo a minha dúvida porque em muitos momentos,

mesmo que eu tenha lido, mesmo que eu tenha conversado com gente de mais experiência, na prática é outra realidade, é outra coisa. Então, assim, não dá muito pra aplicar modelo, sabe? É muito mais adaptação do que aplicar teorias.

M - E o que você falou, Amanda...é porque, assim, eu tô fazendo agora no Doutorado uma pesquisa que se chama autoetnografia, então é um...é tipo um autoestudo. E uma das formas de gerar dados, nesse tipo de pesquisa, é eu lembrar desses momentos marcantes na minha formação. E aquela conversa que a gente teve foi um desses momentos. Quando a gente conversou, também me deu aquele estalo, mas ficou guardadinho assim, e aí quando a gente teve essa proposta de fazer essa pesquisa assim, fazer uma autoetnografia, me deu um estalo e eu falei: "Ah, eu tenho que conversar com a Amanda porque aquele momento, pra mim, foi marcante". Porque o que você falou é o que eu leio, é o que todo mundo fala, mas você colocou de uma forma que, pra mim, fez um "Dãã, Marianna! É isso!".

Amanda - "Como assim eu não tinha visto isso antes?"

M - É! Porque você falou assim: "Ah, eu fico pensando: como eu vou teorizar a minha prática?". E a gente sempre pensa em praticar a teoria, como você falou, né, aplicar uma coisa. E, na verdade, eu acho que na educação a gente faz muito mais o caminho inverso, né. A gente faz e a gente precisa refletir: por que eu fiz as coisas que eu fiz? Esse movimento de teorizar a prática que eu falei assim: "Cara, essa é a grande sacada". Você me ajudou a pensar nisso, Amanda (ANEXO 4).

“Como teorizar minha própria prática”? Essa frase ficou na minha cabeça. Penso que seja exatamente isso o que a concepção de crítica como prática problematizadora me convida a fazer, a refletir constantemente sobre as razões pelas quais faço aquilo que faço. De uma forma muito simples, Amanda me ajudou a refletir melhor sobre as decisões que tomo a cada minuto em sala de aula e a prestar mais atenção nas minhas crianças, em meu contexto de ensino, nas necessidades desse contexto, de minhas alunas e meus alunos, “quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que [posso] fazer” (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Daí é que vejo a importância de exercitar a escuta atenta (ARAGÃO, 2018). Para mim, é por meio desse exercício que posso focalizar não só o que o outro diz, como também os sentidos que dou para o que o outro diz (MONTE MÓR, 2008). Isso me faz pensar em um outro conceito de crítica, dessa vez proposto pelo Prof. Dr. Lynn Mario (MENEZES DE SOUZA, 2011a), que faz uma releitura do conceito de conscientização crítica de Paulo Freire. Nessa visão, a criticidade implica reconhecer minha responsabilidade por minhas leituras. Assim, posso deixar de tentar buscar o que o autor quis dizer ou de descobrir os sentidos velados por detrás do texto ao reconhecer “que o significado de um texto é uma inter-relação (sic) entre a escrita e a leitura” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293).

Esse é um entendimento de crítica, ou melhor, de letramento crítico, como diz o autor, com o qual tenho compactuado e tentado articular à minha prática, com o objetivo de compreender melhor como eu interpreto os textos que leio.

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito. Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296).

Para compreender esse exercício de “ler se lendo”, Menezes de Souza utiliza a metáfora do conflito:

Leitura nunca tem um único significado, a gente precisa perceber que, dependendo de onde estamos lendo, nós vamos entender X. Outra pessoa em outro contexto pode ler a mesma imagem, o mesmo texto, de outra forma. Portanto, haverá sempre um conflito de interpretações. Por que eu entendi assim e ele não? Por que eu acho isso e ele não? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 297)

Se o texto é o mesmo e nossas percepções são diferentes, isso demonstra que a diferença está em nós, em nosso contexto sociohistórico de formação como indivíduos, como cidadãos. Ler-se lendo é fazer esse “exercício genealógico” (DUBOC, 2018, p. 18), no qual me conscientizo (nos termos de Freire) acerca de como interpreto o texto. Para isso,

[...] o sujeito-leitor precisa reconhecer que aquilo que ele lê não é aquilo que está escrito, mas, sim, aquilo que ele narra para si, fruto das significações circulantes em sua comunidade, já que esse sujeito é entendido aqui como socioculturalmente constituído (DUBOC, 2018, p. 18).

Ou seja, ao ler a mim mesma enquanto leio o outro, reconheço que minhas interpretações estão impregnadas pelas marcas nas lentes que uso para enxergar o mundo (MONTE MÓR, 2007; 2008), influenciadas por minhas vivências, minhas culturas e identidades.

Essas relações entre leitura, escrita e interpretações se materializam de diversas formas em sala de aula com as crianças, em momentos em que as lentes que usamos para enxergar o mundo se tornam evidentes e assim, podem ser desestabilizadas. Um exemplo de um desses momentos ocorreu com uma turma de alunos que tive em 2020. Vou chamá-la de Turma A. As crianças tinham entre nove e onze anos de idade e, por estarmos em quarentena naquela época, as aulas nesse período ocorriam remotamente. A turma A tinha três alunas e um aluno.

Tentando propor uma aprendizagem significativa, baseada nos interesses dos alunos, escolhi não adotar um livro didático específico, mas produzir o material a ser utilizado em nossas aulas. Sem o peso do livro didático, creio que seja mais possível contemplar as particularidades das alunas, dos alunos e minhas também (NISHIMURA, 2018).

Assim é que, a partir de um processo de escuta atenta (ARAGÃO, 2018), notei um interesse das alunas e do aluno em compartilhar suas rotinas, falar sobre como era chato ter que ficar em casa e ter que dar conta dos afazeres domésticos. Pensei que aí estava um bom tema para nortear uma proposta de ensino que aliasse o aprendizado linguístico a respeito de regras e afazeres domésticos com uma reflexão acerca do papel da mulher/ menina como responsável pela maioria desses afazeres. Buscava, com essa proposta, ensinar uma prática intercultural, conforme Walsh (2019), que transpõe a abordagem comunicativa de ensino de línguas (BROWN, 2007) ao viabilizar outras visões de mundo por meio de leituras outras:

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p. 9).

“[...] As crianças refletem sobre os conhecimentos aprendidos nas famílias e em outros espaços de socialização” (SALVA; SCHÜTZ; MOTTA, 2021, p. 170), e, desse modo, são capazes de absorver ou questionar tanto a oposição quanto a hierarquia dos sexos que se materializa nos discursos e atitudes presenciadas em diferentes contextos sociais, como a família e a escola. Nesse caso, especificamente, além dos objetivos linguísticos que tinha pensado para a turma em questão, procurei também desestabilizar a ideia de que trabalho doméstico “é coisa de menina/ mulher” e, assim, propor meios de construir outros paradigmas, como defende Walsh (2019).

Com esses objetivos em mente, passei ao *design* do material a ser usado nesse módulo, que chamei de “*A day in the life of a quaranteen*<sup>70</sup>”. O módulo teve duração de um mês, do início de setembro ao início de outubro de 2020, em um total de oito aulas. Abaixo, seguem algumas observações que anotei no diário de visionamento enquanto assistia à primeira aula desse módulo com a turma A:

---

<sup>70</sup> Fiz um trocadilho com as palavras *quarantine* e *teen*. Assim, o título do módulo pode ser traduzido como “Um dia na vida de um adolescente em quarentena”.

Aula 1A - 09/09/2020

Quando assisto às minhas aulas, mais do que transcrever o que meus alunos e eu dissemos, tento prestar atenção aos sentimentos que me tocam enquanto assisto.

O assunto desta aula era afazeres domésticos (*house chores*). No início da aula, só meninas estavam presentes na turma.

Estávamos falando sobre '*water the plants*'. Uma aluna quis mostrar as plantinhas que tinha mas eu não deixei =/ Por que não deixei? Por que os interesses dos alunos têm que vir depois do "conteúdo", sendo que os próprios interesses deveriam ser os conteúdos legítimos de uma aula?

Pedi pra ela esperar e ela desistiu. Prosseguimos falando sobre tarefas domésticas, assistimos a um vídeo para trabalhar a compreensão oral dos alunos, e fiz algumas perguntas sobre a rotina dos alunos. Queria saber como era a dinâmica em suas casas.

'Quem é que faz essas coisas na sua casa?' - perguntei. As alunas responderam:

'Meu pai não sabe cozinhar'

'*Mom*'

'*My dad too, nem ovo cozido [...] mas ele aprendeu a fazer tapioca*'

'Meu *dad* ajuda sim, menos *water the plants* e limpar cocô que sou eu'

Minhas alunas confirmaram o que eu suspeitava: que assim como na maioria dos contextos familiares que conheço, às mulheres se atribui a responsabilidade do trabalho doméstico.

Um aluno entrou atrasado. Cumprimentamos o aluno e falamos qual era o assunto da aula. Perguntei para ele:

'(Nome do aluno), *do you help organize your bedroom?*

'*No*'

'*No?? You don't make your bed?*'

'*Yes*'

Será que ele entendeu a minha pergunta?

[...]

No final, lembrei de pedir à aluna para mostrar as plantinhas. Ufa (ANEXO 16).

Nessa aula, meu objetivo era construir vocabulário necessário para que as alunas e o aluno pudessem falar de seus afazeres domésticos. Mas já quis saber como eram as dinâmicas nas casas dos alunos e perguntei, em português mesmo, quem fazia os trabalhos domésticos. Como eu suspeitava, as meninas revelaram que a maior parte do trabalho de casa é feito pelas mulheres da família. Pensei comigo: "Eis aí uma questão que preciso problematizar com essas crianças". Principalmente porque o grupo em questão era composto, em sua maioria, por meninas. Entendi que minha agência como educadora e mulher naquele contexto poderia contribuir para a construção de paradigmas outros, conforme argumenta Walsh (2019).

Por outro lado, em meu afã de desestabilizar as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) que separam as meninas dos meninos, do que diz respeito aos trabalhos domésticos, acabei por ressaltar as linhas que separavam a mim, como educadora, das crianças. Ao protelar a participação da aluna que queria mostrar suas plantinhas, posso ter contribuído para a manutenção do pensamento de que: 1. a educadora é quem decide o que e quando deve ser feito em aula; 2. a educadora é quem deve autorizar a participação das alunas e dos alunos; 2. os interesses das crianças vêm depois do “conteúdo”; 3. quem decide o conteúdo é a educadora; 4. a ludicidade é menos importante do que o “conteúdo”; etc.

Assim, observo que, apesar de querer propor um trabalho crítico com as crianças, fundamentado em práticas decoloniais que visam a desestabilizar as hierarquias mundiais que se colocam a nós pelo pensamento moderno (GROSGOUEL, 2007; 2011; QUIJANO, 2005), ao mesmo tempo reproduzo essas mesmas hierarquias. Essa ambiguidade presente em minhas práticas parece ser uma característica das escolas em geral, conforme observam Pacheco e Eyng (2020, p. 122):

Esses princípios e práticas também perduram largamente nas instituições educacionais, que se apresentam como locais ambíguos que tanto podem reproduzir essas estruturas, como podem promover processos decoloniais de denúncia e superação das relações hierárquicas, quando apoiadas em princípios interculturais.

As autoras comentam que, para que essa superação das hierarquias seja efetiva, as políticas direcionadas à infância – incluindo as políticas estabelecidas no ambiente escolar – devem garantir os direitos de provisão, proteção e participação da infância, conforme a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) prescreve.

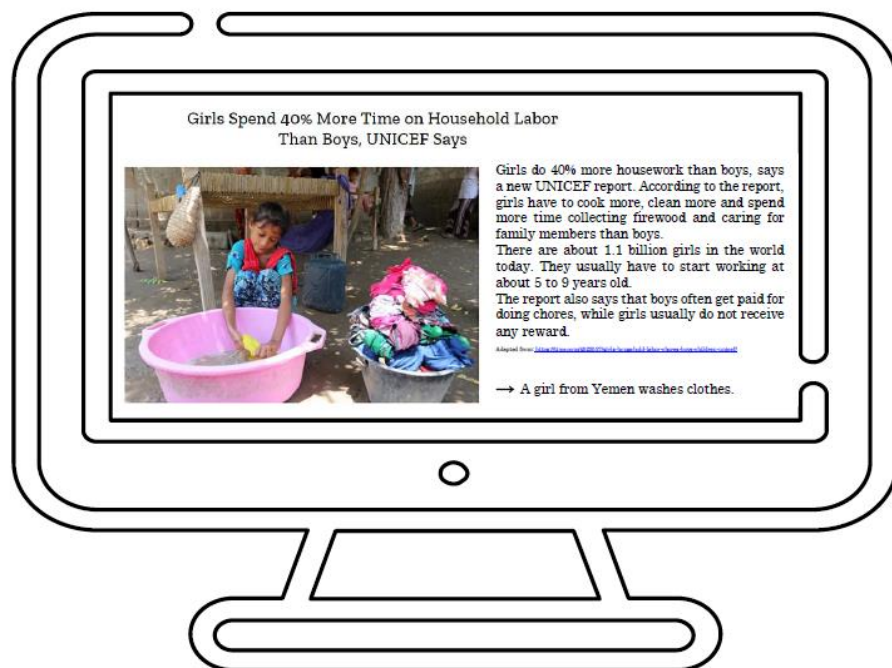
Ciente dessas contradições que parecem ser inerentes a minha prática, prossigo, na esperança de que o olhar autoetnográfico me possibilita tanto encarar essas contradições existentes entre meu discurso e minha prática quanto promover inteligibilidade sobre elas, podendo, assim, reconfigurá-las no futuro.

Nas aulas seguintes, continuamos falando acerca do mesmo tema. Os alunos falaram sobre as regras que tinham que seguir na escola, compararam as regras do ensino presencial e do ensino remoto, idealizaram as regras de sua “*dream school*” (escola dos sonhos), assistiram vídeos sobre outras crianças fazendo afazeres domésticos, mostraram fotos de si na escola, viram fotos minhas na época em que estudei em colégio interno...

Encontrei um texto na internet falando sobre uma pesquisa da Unicef que revela que as meninas gastam 40% a mais de tempo do que os meninos em tarefas domésticas<sup>71</sup>. Pensei que esse texto poderia gerar oportunidades de as crianças problematizarem as dinâmicas familiares que haviam compartilhado, nas quais as mulheres/meninas eram responsáveis pelo trabalho de casa. Adaptei o texto e produzi a seguinte atividade:

Imagem 15 - House chores

Read the article and check the answers.



	GIRLS	BOYS
They have to clean more.		
They spend less time cooking.		
They start working at 5-9 years old.		
They get more money for doing chores.		
There are about 1.1 billion of them in the world.		

What do you think? Is this true in your family?  
Share your ideas!

In my house, boys and girls work the same.

Fonte: Arquivo pessoal

<sup>71</sup> Informação disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/girls-spend-160-million-more-hours-boys-doing-household-chores-everyday>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Ao realizar essa atividade, eu esperava que as crianças conseguissem entender a ideia geral do texto e identificar quem limpa mais, quem cozinha menos, quem começa a trabalhar aos cinco ou nove anos de idade, quem ganha mais dinheiro fazendo trabalhos domésticos, quem constitui um grupo de cerca 1.1 bilhões de pessoas: meninas ou meninos. Mas, principalmente, queria ouvir o que as alunas e o aluno pensavam a respeito, e se aquelas dinâmicas se repetiam em suas famílias. Pensava, com base em Freire (1997, p. 53), que “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”, ou seja, dificilmente conseguiria engajá-los em práticas de letramento crítico.

Enviei esse arquivo para os pais, pedindo que as crianças lessem o texto e marcassem as respostas de acordo com o que entenderam. No dia da aula, ninguém tinha lido o texto, como era bastante comum de acontecer nessa turma. Decidi, então, dar mais uma chance para eles lerem e discutiríamos as respostas na aula seguinte. Segue meu diário dessa aula (cf. ANEXO 16):

#### **Aula 7A - 30/09/2020**

Depois de fazer a rotina, perguntei se os alunos fizeram a lição de casa. Alunos dão vários motivos porque não fizeram a atividade. Um não conseguiu imprimir, outro teve prova... deixei que eles falassem. Então perguntei: ‘How do you say all this in English?’ ‘Sorry, please!’ - uma aluna responde. Amei a criatividade dela!

A lição de casa consistia em um texto falando sobre uma pesquisa da Unicef que analisava quem faz mais trabalho de casa, se são os meninos ou as meninas. Perguntei às alunas (que não tinham lido o texto) o que elas achavam que a pesquisa descobriu e elas foram unânimes em dizer que achavam que as meninas que fazem mais trabalho. Algumas alunas falaram sobre como os pais ajudam em casa. Propus que elas tivessem mais tempo para ler o texto e fazer a atividade, então conversaríamos sobre o texto na aula seguinte. Os alunos aceitaram a proposta.

Os alunos descobriram que uma das alunas tocava flauta e pediram para que ela tocasse. Ela recusou a princípio, mas a turma insistiu e ela aceitou. Aplaudimos, e os demais alunos começaram a falar sobre os instrumentos que tocavam também. Combinamos que quem quisesse tocar para a turma, poderia fazê-lo nas aulas seguintes.

Se você me perguntar como chegamos a tocar um instrumento em uma aula sobre afazeres domésticos, não sei dizer exatamente. Mas acho que assim é a sala de aula: sempre imprevisível.

Engraçado que o fato de ninguém ter feito a atividade, o que, de certa forma, me frustra como educadora, abriu possibilidades para a produção das aprendizagens significativas que tanto busco ensinar. Confesso que sempre tenho um plano B para

o caso de ninguém ter feito a atividade de casa, ou para o caso de ninguém ter o material solicitado para a aula. Mas, nesse dia, acolhi a proposta de minhas alunas, de ouvir uma das colegas tocando flauta. Abracei a imprevisibilidade inerente à sala de aula e terminei a aula com a sensação de que ela deu certo. Apesar de não ter alcançado o objetivo da aula *per se* (que, diga-se de passagem, não foi estabelecido pelas alunas), as crianças alcançaram objetivos outros, mais significativos para elas naquele momento.

Na aula seguinte, voltei a perguntar às alunas e ao aluno sobre o texto. Uma aluna tinha lido. Achei o suficiente para começarmos. Eu entendia a dificuldade que o aluno e as alunas tinham, naquela época, de se engajar com mais uma atividade *online*. Nenhum aluno ou aluna tinha impressora em casa, e estávamos todas muito cansadas de olhar para telas. Acho que, se fosse criança no meio de uma pandemia como minhas alunas e aluno, dificilmente já não teria desistido das aulas de inglês.

Seguem minhas anotações no diário acerca desse dia (cf. ANEXO 16):

#### **Aula 8A - 05/10/2020**

[...]

Os alunos pareciam estar com sono, então propus fazermos um jogo para começar. Fiquei feliz em ver que até o aluno que nunca participava, participou.

Uma aluna pediu para jogar mais uma vez, mas pedi para lermos o texto e se sobrasse tempo, brincaríamos de novo. Mais uma vez, passei por cima dos interesses dos alunos.

Pegamos o texto com a pesquisa da Unicef. Somente uma aluna tinha lido. Lemos o texto juntos. Fui fazendo perguntas e os alunos responderam.

'As *cleaning ladies* são *girls*.'

'Aqui em casa tá equilibrado. Todo mundo ajuda.'

Só tinha um aluno na turma (as demais alunas eram meninas). Perguntamos a ele se ele ganhava dinheiro quando ajudava em casa. Ele disse que de vez em quando, sim.

'As vezes minha *cleaning lady* arruma a cama pra mim.'

Perguntei: '*Do you say thank you?*'

'Yes. *She's so good.*'

As outras alunas compartilharam como era em casa:

'*In my house, girls clean more and boys spend less time cooking*'

'*Girls clean more in my house*'

'Eu to muito boiando' - o aluno disse.

As colegas disseram: "A gente quer saber quem faz as coisas na sua casa"

'*Girls*' - ele disse.

'O que vocês acham disso, *girls*? O que vocês acham de saber que no mundo todo, as meninas trabalham mais em casa do que os meninos?' - perguntei

'Normal'

'Ok'

'*No problem?*' - fiquei chocada.

'No' - elas responderam

'Vocês acham normal que as meninas trabalhem mais? É isso?' - insisti.

*'In my house, my dad does the dishes'*. - uma aluna disse.  
 'Eles ajudam também' - outra ponderou.  
 Eles pareciam estar bem conformados com a informação trazida pelo texto.  
 Será que eu deveria ter insistido mais? Onde ficou a crítica aqui?  
 'Teacher, a gente não ia jogar?'  
 'É, vamos jogar de novo?' - eles disseram.  
 Aceitei a sugestão dos alunos e brincamos novamente. A aula terminou com os alunos felizes por terem brincado e eu pensando como deveria ter abordado melhor a questão da responsabilização das meninas pelo trabalho doméstico mundo afora. Não fiquei satisfeita com a discussão. O que eu poderia ter feito de diferente?

Terminei a aula com a sensação de que a aula não aconteceu como eu gostaria. Fiquei com a sensação de nadar e morrer na praia. Fiz todo um trabalho de escolha do texto e abandonei o exercício crítico pelas metades. Senti que falhei em ajudar minhas alunas a construir outras possibilidades. Tive a impressão de que acabei fazendo com que eles se apassivassem em relação ao texto, como observa Freire:

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto (FREIRE, 1997, p. 30)

Refletindo sobre essas aulas, em um exercício de “ler me lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296), isto é, de pensar de onde partiram as ideias para o planejamento e a execução das aulas que descrevo acima, encontro acolhida em Pardo (2018) que também percebe, por vezes, um descompasso entre suas práticas e seu discurso. Lembrando que a sala de aula é um evento imprevisível por natureza (MILLER, 2013), prossigo, na esperança de outros encontros com aquelas crianças, nos quais poderei (ou outras educadoras poderão) elaborar leituras críticas outras acerca dos papéis desempenhados por diferentes gêneros e de outras questões. “A esperança o ajuda a seguir o caminho, a levantar, se cair e a continuar o caminho. Pode-se cair de novo, mas é a esperança que vai fazer levantar e continuar o caminho, chacoalhar a poeira e dar a volta por cima” (MENEZES DE SOUZA et al., 2019).

Nessa esperança, encontro sentido nas palavras de Ferraz (2018a, p. 58), para quem “talvez, o sentido crítico esteja, então, na simplicidade, humildade e humanidade (ou na condição de ‘seres’ segundo Sousa Santos) [...]”. Estas características (humildade, humanidade e simplicidade) parecem cada vez mais raras

de achar nesses tempos obscuros que estamos vivendo. Elas me permitem reconhecer minha vulnerabilidade na relação com o outro, principalmente com as crianças. Para mim, esse é um reconhecimento importante diante das inconsistências de minhas práticas cotidianas.

Eu conversava sobre isso com minha amiga Clara há alguns dias, e ela me fez lembrar de uma ocasião em que, mesmo “sem querer, querendo”, eu a ajudei a reconhecer nossa vulnerabilidade como pesquisadoras e educadoras, logo quando entramos no mestrado:

Clara - [...] Porque quando a gente entra no mundo acadêmico, a gente percebe que a gente é muito pequenininho, e a gente vê as pessoas falando sobre os temas com tanta autoridade, e a gente se vê no meio daquilo tudo e pensa: “Nossa Senhora, será que eu dou conta? Será que é isso mesmo? Será que eu não tô querendo ir para um caminho que é demais para mim?!” E aí tem essa oportunidade de desabafar, escutar, de compartilhar e saber que outra pessoa também tá sentindo aquilo, vivenciando, se transformando, enfim: isso ajuda muito. Eu acho que o que eu tenho mais relevante, que a academia me proporcionou, foi a vulnerabilidade. E eu não gostava de me sentir assim. Eu me senti extremamente vulnerável. Nossas conversas foram me mostrando o que a vulnerabilidade era para mim. Nunca esqueço de um dia que a gente conversou no estágio. Logo no início no primeiro estágio-docência na graduação, eu falei assim para você: “nossa, eu tô muito cansada porque eu tô lendo, lendo, lendo”... A disciplina era, sei lá, variação linguística, e eu falei: “nossa, dia e noite lendo, lendo porque eu não sou dessa área, eu não sei nada... imagina uma hora eu chego na sala e um aluno faz uma pergunta e eu não sei responder!” E você olhou para mim e falou: mas por que você acha que você tem que saber tudo”? Nossa eu caí assim: puf! Abriu minha cabeça!

M - (risos) Tô lembrando agora dessa conversa... eu lembro que eu falei assim: “Clara, é ensino médio completo” (risos)

C - Aí eu falei: “gente, como eu tô equivocada sobre tudo o que eu acho que eu tenho que saber... então eu tô achando que eu, como professora, tô numa posição superior? Então tudo que eu tô lendo, defendendo, na verdade é uma mentira, porque eu não tô vivendo, não tô praticando”, e você me tirou da caixinha legal ali naquele momento. Eu fui para casa e pensei muito naquilo, tá? E aí, aos pouquinhos, né, juntando as conversas com as leituras, com palestras e tudo mais, eu fui percebendo que a vulnerabilidade é o caminho mesmo de aprender enquanto ensina. É uma constante. Estou bem mais leve e mais feliz hoje por causa disso, tá?

Mari: Sério?

C - Sou bem mais leve, mais feliz. Eu já chego em sala de aula e um aluno fala alguma coisa, eu falo: “gente, o que que é isso? Nunca ouvi sobre isso. Conta para mim pelo amor de Deus!” e isso é uma coisa que eu não faria, porque eu achava que eu tinha que, enquanto professora, saber de tudo. E poxa, sou grata a você por isso

M - Que bom! Que legal, Clara. É bom saber que... é engraçado como a gente fala as coisas e a gente não sabe como as coisas que a gente fala impactam a pessoa... bem legal (ANEXO 10)!

Assim como Clara, também não gosto de me sentir vulnerável. Mas é interessante pensar que, apesar de ser doloroso, tenho buscado exercitar esse

reconhecimento, com base no entendimento de nossas “incompletudes mútuas” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 26), ou seja, de que somos seres parciais, implicados uns nos outros (DUBOC, 2018). Sousa Santos (1997) entende que a percepção de nossas incompletudes é uma condição indispensável para que consigamos dialogar com o outro. E é quando percebo que não sou um ser “pleno” e “completo” que percebo minha vulnerabilidade frente ao outro. Apesar de doer, acho que é só a partir desse reconhecimento que tenho condições de aprender com o outro, como já dizia Paulo Freire (2005). Também minha amiga Clara me ajuda a perceber que reconhecer minha vulnerabilidade pode retirar de mim o peso de ter que “saber tudo” sobre minha área de pesquisa, de fingir plenitude e de achar que tenho que prover todo o conhecimento de que meus alunos e alunas precisam. Assim, transito entre o desconforto causado pela vulnerabilidade e a leveza que ser vulnerável me traz, em uma dinâmica constante de idas e vindas.

Essa dinâmica, que posso chamar também de criticidade, perpassa os contextos formais de formação acadêmica que frequento, mas, como você deve ter percebido, está também muito presente em outros momentos da minha vida, na sala de aula com meus pequenos, no meu relacionamento com amigas e em minhas reflexões sobre esses encontros. E é assim que vejo minha auto-heteroecoformação tecnológica (e crítica) como um processo que se rizomatiza em todos os espaços por onde transito, e o olhar autoetnográfico que tenho lançado sobre esses espaços me ajuda a perceber isso.

### **Livro didático: amor e ódio**



Fonte: Arquivo pessoal

*Minha história com o livro didático é longa.  
É de amor. De ódio.  
É de companhia. De solidão.  
É de adesão. De repulsa.  
É de compreensão. De reconciliação.  
É de afastamento. De ponderação.*

(Sasha Nishimura, 2018, p. 130)

O livro didático me acompanha desde o início de minha vida escolar. Como filha caçula, sempre usei livros de segunda mão (ou de “terceira” mão, quando os livros passavam de minha irmã para meu irmão e dele, para mim). Eu não gostava muito de usar livros usados. Queria poder estrear os livros, mas dadas as condições financeiras que tínhamos na época, eu não tinha outra escolha (livros são caros!). Tive poucos livros novos, só quando não dava mesmo para aproveitar os do meu irmão, ou quando os livros mudavam de um ano para o outro. Para, talvez, amenizar minha chateação por não ter um livro novinho em folha, mamãe encapava os livros com plástico colorido e me deixava etiquetá-los. Eu ficava orgulhosa de ver as etiquetas com minhas garatujas. Mas ficava cansada de ter que apagar com borracha todas as páginas com as letras do meu irmão.

Os livros eram um peso em minha mochila (também de segunda mão ou com pequenos defeitos<sup>72</sup>). Quando criança, vi uma reportagem que dizia que a mochila não devia pesar mais que 10% do peso total da pessoa que a usava<sup>73</sup>. Passei na farmácia para me pesar e pesar a mochila. Descobri que minha mochila pesava o dobro do que deveria (livros são pesados!).

Na graduação, usei apenas um livro didático: um livrinho azul chamado *Gradus Primus*, de Paulo Rónai, para as aulas de latim. Achei engraçado saber que, segundo o educador dessa disciplina na época, esse livro era usado por alunos e alunas da primeira série ginásial (atual sexto ano do ensino fundamental) quando o latim era parte do currículo da educação básica. Depois que terminei a disciplina, doei esse livro para um amigo seminarista.

Como educadora, minha relação com o livro tem sido de amor e ódio, assim como dizem o título e a epígrafe desta seção-rizoma. Em alguns momentos, o livro era um fardo a ser suportado, um estranho em minhas aulas, razão de meu revirar constante de olhos. Me segurava para não dizer aos familiares de meus alunos e minhas alunas das escolas regulares em que trabalhei: “Por favor, não comprem o livro de inglês”. Em outros momentos, o livro era meu norte, meu calendário, a fonte de meu planejamento, a solução de minhas dúvidas.

Quando morei na cidade de São Paulo, trabalhei em uma das mais tradicionais redes de escolas de idiomas da cidade. Lembro-me de ter ficado maravilhada durante o “treinamento” que fiz antes da contratação. Tudo parecia muito bem pensado pela equipe pedagógica. A escola inclusive dispunha de material didático próprio para ser usado como apoio ao livro-texto adotado que, por sinal, me pareceu excelente. A infraestrutura das unidades escolares era também digna de elogios. Todas as unidades contavam com laboratórios equipados com tecnologia de ponta para que os alunos praticassem o idioma utilizando o sistema desenvolvido pela equipe pedagógica.

Em uma ocasião durante o “treinamento”, participei, junto com outros professores, de uma demonstração de aula feita por um dos “*teacher trainers*.” Ele

---

<sup>72</sup> Papai tinha uma pequena papelaria no centro da cidade, e eu acabava herdando os materiais com pequenos defeitos.

<sup>73</sup> Descobri que essa é uma orientação da Organização Mundial de Saúde. Informação disponível em: <https://www.sns24.gov.pt/guia/o-peso-das-mochilas/#:~:text=Quais%20as%20recomenda%C3%A7%C3%B5es%20para%20o,deve%20ultrapassar%20os%203%20quilos>. Acesso em: 26 jan. 2022.

começou por nos mostrar no livro didático a figura de apoio à atividade introdutória da aula e perguntou ao grupo como conduziríamos essa atividade. Depois de ouvir algumas sugestões, ele disse: “Não precisam se preocupar. Tudo o que vocês têm que fazer está aqui nos manuais. Não precisam reinventar a roda.” E demonstrou como a aula deveria ser conduzida conforme as orientações do manual.

Na hora pensei: “que incrível! Era tudo o que eu precisava. Já está tudo pronto, não preciso perder meu tempo pensando em que ou como fazer.” Antes das aulas, era só ler o manual, separar os *flashcards* e os *CDs* de multimídia e pronto. Imagina só, ter tudo já pensado e pronto para executar. Devo admitir que as orientações do manual do professor eram realmente muito boas. Lembro-me do engajamento e da fluência de minhas alunas adolescentes e adultas. Agora, das crianças... não posso dizer o mesmo.

Na ocasião em que comecei a trabalhar nessa rede, o material do curso *Kids* acabara de sofrer uma mudança. O material antigo havia sido descontinuado pela editora, e a equipe pedagógica decidiu adotar um novo livro didático. Como era um período de transição, eu tinha turmas que usavam o livro antigo e turmas que usavam o livro novo.

Alguns professores com mais tempo de casa me disseram que tinham um caso de amor e ódio com o livro antigo. Segundo eles, o material era muito “*light*”, então tínhamos que “encher linguiça” para não terminar o livro antes que o semestre acabasse. Fiquei meio desconfiada, pensando no que havia sido prometido a mim no “treinamento”: “mas será que vou ter que reinventar a roda?”

A verdade é que meu caso com esse livro foi de amor mesmo. Como ele era bem leve, dava tempo de fazer as coisas com calma. Não precisávamos correr para dar conta das atividades propostas. Lembro-me de brincar bastante com meus alunos, de contar histórias e de fazer arte com eles. Tínhamos tempo inclusive para aceitar as sugestões de brincadeira que os alunos davam e até mesmo para repetir uma música ou jogo de que eles haviam gostado. As aulas eram leves, sentávamo-nos no chão, encenávamos histórias e até lanchávamos juntos.

O esforço mental que precisei fazer para resgatar essa história acaba de me fazer pensar no seguinte: apesar de, na época, eu achar que o papel do livro era prescrever os conteúdos que eu ensinava e a metodologia que eu deveria usar, não importando o que meus alunos quisessem fazer ou saber, naquele contexto, o livro servia como apoio à aula, como mais um dos recursos pedagógicos que eu utilizava.

Como eu tinha que pensar em formas de complementar as atividades propostas no livro do professor, acabei prestando mais atenção nos interesses de meus alunos e nas possibilidades que se abriam a partir dessa observação. Hoje, compreendo que, “de fato, o entendimento de um trabalho autoral do professor em relação à sua aula não condiz com a simples combinação de textos ou atividades de vários livros didáticos” (CASOTTI; SILVA, 2018, p. 151). Mas, naquela época, exerci minha agência docente sobre o livro (ROJO, 2013) de forma totalmente intuitiva, já que eu tinha tempo de sobra. Mas pensando nisso hoje, percebo que passei de usuária à analista do livro didático (GRIGOLETO, 2011; MEGID, 2016), conhecedora

[...] dos meios, fraquezas e forças dos membros dos grupos e de suas práticas locais, mobilizador(a) de seus saberes e experiências, seus ‘modos de fazer’ (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar (KLEIMAN, 2006, p. 89 – aspas no original).

Hoje, assim é como eu penso que deve ser meu papel diante de qualquer material didático, atuando de modo a “articular as propostas sugeridas pelo LD [livro didático] com as necessidades de [meu] contexto de atuação, incluindo-as em [minha] ação docente ou subvertendo-as quando necessário (BASONI; MERLO, 2019, p. 450).

Bem, voltemos à história. O material novo era bem mais denso que o antigo, e as orientações do manual basicamente descreviam como realizar as atividades do livro. Não tínhamos tempo para mais nada além de fazer essas atividades. Não dava tempo de brincar nem de contar histórias, mas, pensando bem, eu nem sentia falta, pois como eu tinha abraçado muito bem a ideia de não precisar reinventar a roda, me ative religiosamente ao planejamento descrito no manual. Pensava: “beleza, aqui não preciso ‘encher linguiça’”.

Apesar de agir de forma diferente com a outra turma, que ainda seguia o livro antigo, não percebia que a aula mais parecia um desfile de exercícios. Achava que era assim que tinha que ser. Só me incomodei quando ouvi um de meus alunos – que na época tinham cerca de 6 anos de idade – dizer para o colega ao lado: “ei, essa aula tá chata, né”?

Essa frase, dita de forma despretensiosa, com a sinceridade de uma criança, me fez parar e pensar: “Se as aulas estão chatas até para mim, imagina para eles”. Engoli seco enquanto absorvia a crítica, que nem foi feita diretamente para mim: o aluno parece ter se sentido mais à vontade de compartilhar suas impressões sobre a

aula com o coleguinha ao lado do que comigo. E agora, enquanto penso nesse momento de interrupção da minha prática docente (BIESTA, 2020), ou, como diria Jordão (2018), de “de-formação”, percebo que nunca tinha perguntado aos alunos e às alunas o que eles estavam achando da aula e de mim como educadora, apesar de sempre dar *feedback* sobre o desempenho deles.

A “ficha caiu” e, a partir de então, comecei a olhar o material didático de outra forma. Não mais como um método fixo, engessado, como me haviam ensinado no “treinamento”, mas como um recurso para apoiar o ensino da língua (CASOTTI; SILVA, 2018). Lembrei-me de como as aulas com a outra turma eram leves e de como gostava de brincar com os alunos e de poder dizer sim para suas ideias. Nesse exercício, vi que, se prestasse mais atenção aos objetivos da aula, poderia propor formas mais significativas de alcançá-los. Ainda que de forma intuitiva, decidi assumir uma postura mais ativa diante do material didático e passei a observar e a ouvir mais meus alunos, para entender de que eles gostavam e como poderiam aprender melhor. Não digo que essa mudança de rumo fez com que vivêssemos “felizes para sempre”, mas certamente fez a diferença naquele contexto. Percebi uma mudança no “clima” da sala de aula, pois passamos a fazer mais coisas em sala de aula que tinham a ver conosco e com nossos interesses.

Note também que não digo que o material ou o “treinamento” do qual participei era de todo ruim. Aprendi muito com ambos. Assim como Casotti e Silva (2018, p. 152), creio

[...] que seja possível considerar diversos livros didáticos, mas em favor de um planejamento do professor, tendo uma direção definida por objetivos adequados, considerando os objetos de ensino, os alunos e a forma como se dará o processo de ensino-aprendizagem. É preciso ter em consideração os objetos de ensino pretendidos para uma determinada turma, em um dado tempo, de modo que o professor possa pensar o próprio planejamento, de acordo com o contexto de seus alunos; que ele possa fazer suas próprias escolhas didáticas [...]

Nesse sentido, gostaria de esclarecer que não sou “anti-livro”. Creio que seja possível usar o livro didático em favor das crianças. O problema, no caso que relato acima, foi que, assim como acontece em diversos contextos escolares em nosso país, o livro didático foi posto em uma posição central em sala de aula (BASONI; MERLO, 2019). Essa posição era reforçada pelo “treinamento” que recebíamos. Ainda que de forma positiva, ao dizer que não precisávamos nos preocupar em reinventar a roda, o

“treinamento” nos colocava em posição de aplicadores do método (JORDÃO, 2010) e do material didático (ROJO, 2013; FERNANDES, 2016).

Mais do que isso, essa experiência me mostrou que, como educadora, devo assumir minha capacidade de “fazer uma leitura crítica das potencialidades e limitações do material adotado e de embasar [minhas] práticas a partir dessa análise” (BASONI; MERLO, 2019, p. 449). Ao ler Grigoletto (2011) e refletir sobre essa experiência de “treinamento” que acabo de relatar, entendo que, em vez de somente usuários dos materiais didáticos, podemos ser analistas dos recursos que utilizamos, conhecedores dos nossos alunos e das nossas alunas e dos grupos que ensinamos, indo além da aplicação do método e das metodologias de ensino.

Foi somente a partir do momento em que me dispus a ouvir e conhecer as particularidades de meus alunos naquele contexto que pude mobilizar meus conhecimentos como educadora e propor atividades que envolviam não só o conhecimento linguístico proposto, mas também o envolvimento afetivo das crianças com a língua estudada e comigo. Mas isso não foi ensinado no “treinamento” que recebi (e aqui uso o verbo “receber” de propósito, para enfatizar que o “treinamento” foi dado em uma via de mão única, do “treinador” para o grupo que participava, de uma forma muito próxima do que Freire (1970) chama de “educação bancária”).

Ao idealizar a escola que abri em 2019, inspirei-me em Freire (1997, p. 42) e ansiei viabilizar uma

[...] escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida (itálico no original).

Ao propor uma escola cuja proposta pedagógica está centrada no brincar, quis abrir mão de práticas grafocêntricas, que focalizam principalmente a visão e audição (LE BRETON, 2016) e possibilitar experiências multissensoriais às crianças. Essas experiências são geralmente preteridas na presença de um livro didático que, por ser caro, gera a expectativa de que será explorado de capa a capa. Assim, meio cansada de livros produzidos no Norte, que mais parecem “comida congelada” (SAITO, 2021, p. 118), escritos por autores que não me conhecem, não conhecem minhas crianças nem o contexto em que vivemos, resolvi assumir os riscos e produzir meu próprio material didático.

Os riscos que corro se dão pelo caráter de “eficiência” que os livros didáticos possuem no imaginário social. Sem eles, o ensino pode parecer meio “solto”, como já ouvi de familiares de minhas alunas e meus alunos, quando decidiram matricular suas crianças em outras escolas que possuíam métodos próprios, canetas tradutoras e aparelhos de realidade virtual.

Em um contexto onde predominam discursos neoliberais (PARMA, 2013; MERLO, 2019; FERRAZ, 2019a), valorizam-se os *rankings* e focaliza-se o desempenho das crianças (MENEZES DE SOUZA, 2019), escolher não adotar um livro didático é também um exercício decolonial, como aponta Saito (2021, p. 68-69):

Ao invés do papel de consumidores colonizados da indústria do ensino de língua estrangeira, seus livros e suas “metodologias”, a produção de materiais pedagógicos possibilita também provocar decolonialidades em *devir* por meio de *práxis* pedagógicas e letramentos freireanos (grifos no original).

Apesar de trabalhosa, a produção de materiais didáticos me permite fazer da escola um lugar de tempo livre<sup>74</sup> (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), na qual os interesses de minhas crianças e as mudanças de percurso que esses interesses causam podem ser acolhidos. Também me permite flexibilizar tempos e espaços, ser mais criativa, produzir conhecimento a partir do Sul (SOUSA SANTOS, 2007; MIGNOLO; WALSH, 2018), me reconhecer como autora, considerar as singularidades de minhas alunas e meus alunos e do contexto escolar, codesenhar o currículo ao longo do processo e “não tentar impor à língua dos(as) alunos(as) aquela que eu não quero impor ao próprio ouvido, ou seja, não lhes impor material que não gostaria de impor a mim mesma” (NISHIMURA, 2018, p. 137).

Confesso que, por vezes, quando minhas horas de trabalho se estendem para além do previsto e passo domingos e mais domingos preparando materiais para as aulas com as crianças, chego a pensar, com uma ponta de arrependimento: “Por que raios não adotei um livro, afinal?” Dá trabalho produzir material próprio para crianças. Meu perfeccionismo torna esse processo ainda mais penoso. Mas persisto, tendo em mente o pensamento de que “não adotar um livro didático e engajar-se na construção cotidiana do próprio material e do currículo é um ato de singularização e estratégia de militância (NISHIMURA, 2018, p. 139)”. Apesar do cansaço, prossigo, principalmente quando vejo meus alunos e minhas alunas construindo sentidos nos materiais que

---

<sup>74</sup> Masschelein e Simons (2014) observam que o tempo escolar, no original grego, significa “tempo livre”, o que me surpreende, já que o que menos as crianças parecem ter na escola é tempo livre, principalmente, talvez, diante da presença do livro didático.

produzimos e exclamando, assim como me disse uma aluna empolgada, que “essa escola é revolucionária!”.

## **Pandemia e ensino remoto**

A pandemia causada pelo coronavírus que atingiu nosso país no ano de 2020 parece ter se tornado um marco histórico, tamanha a sua importância. A pandemia se tornou referência para minhas histórias (antes da pandemia/depois da pandemia) e para meus desejos (quando a pandemia acabar...).

A princípio, confesso que desdenhei da doença e achei que as mídias de massa estavam explorando o assunto para ganhar audiência. Mas agora, no momento em que escrevo estas linhas<sup>75</sup>, estamos vivenciando o terceiro ano em pandemia e, apesar do número crescente de pessoas vacinadas e da diminuição das mortes ao redor do mundo, a população brasileira tem presenciado o aumento de novas contaminações, na medida em que novas variantes surgem e se alastram<sup>76</sup>.

No início de 2020, quando os primeiros casos da doença começaram a ser identificados na China e em outros países, o coronavírus se tornou um assunto muito falado pelas crianças na escola. Buscando promover práticas a partir do interesse dos pequenos, planejei um módulo que chamei de “*Wash your hands*”, com duração de duas aulas. Fizemos brincadeiras, experimentos, cantamos e contamos histórias para tratar do assunto de forma leve e falar com as crianças sobre formas de prevenir doenças por meio de hábitos de higiene.

Achei que logo os jornais encontrariam outra notícia para dar destaque, e esse assunto ia cair no esquecimento. No entanto, no dia 16 de março de 2020, o governador do estado onde moro divulgou em suas redes sociais a seguinte decisão:

Imagem 17 - Suspensão das aulas

---

<sup>75</sup> É bem provável que, quando você tiver acesso a este texto, a situação já tenha mudado bastante (para melhor, espero eu). Essas são minhas impressões sobre a pandemia até o momento em que escrevo este parágrafo.

<sup>76</sup> Informação disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/01/11/mundo-registra-mais-de-3-milhoes-de-casos-de-covid-em-1-dia-e-bate-novo-recorde.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2022.



**Renato Casagrande**  @Casagrande\_ES · 16 de mar de 2020

Em reunião com a sala de situação de emergência, diante das ações para prevenção ao coronavírus decidimos pela suspensão das aulas a partir de amanhã. As Escolas permanecem abertas até na sexta (20) para adequação. Segunda (23) anteciparemos 15 dias das férias de Julho.

 138

 816

 1,8 mil



Fonte: Captura de tela do Twitter pessoal do governador do estado do Espírito Santo.  
Disponível em: [encurtador.com.br/cnpLV](https://encurtador.com.br/cnpLV). Acesso em: 16 fev. 2021.

Foi a partir daí que percebi que talvez a situação era mais séria do que eu pensava. Esse dia era uma segunda-feira, e a maioria dos meus alunos não compareceu à escola. Recebemos várias mensagens de familiares avisando que não enviariam as crianças para a escola porque estavam com medo. Conversei com minha sócia e, apesar de contrariadas, decidimos suspender as atividades presenciais por duas semanas. Eu ainda tinha um misto de sentimentos com relação a essa decisão, mas, mesmo assim, comunicamos aos pais que a escola estaria fechada a partir do dia seguinte. Cheguei a pensar que não era tão ruim assim, afinal quinze dias sem aulas não iam fazer mal a ninguém e ainda me ajudariam a adiantar algumas leituras para a tese. Achei que, depois de duas semanas, tudo voltaria ao “normal” e pronto.

No entanto, esses quinze dias viraram meses, e nada de voltarmos à “normalidade”. O primeiro semestre de 2020 se foi e não tínhamos nem uma previsão de quando poderíamos retornar às nossas atividades em segurança. Em julho de 2020, com muita relutância e em atendimento a pedidos de várias famílias de alunos e alunas, adotamos o sistema de ensino remoto. No total, ficamos sete meses sem aulas presenciais em 2020 e mais dois meses em 2021, quando o aumento no número de contaminações motivou o estabelecimento de uma nova quarentena.

Nesse período, precisei lidar com o medo, com a preocupação em relação à saúde de meus pais idosos e de meu avô de 100 anos de idade. Eram muitas as informações, notícias e *fake news* relacionadas à doença. O noticiário anunciava exaustivamente os números de mortes pela Covid-19. Antes que o pânico tomasse conta de mim, decidi me afastar temporariamente das notícias e tentar preservar minha sanidade mental.

Como educadora, precisei reconhecer minha própria ignorância acerca das possibilidades do trabalho remoto com crianças. Mil perguntas me vinham constantemente à cabeça enquanto planejava, enquanto estava em aula, e, muitas

vezes, me fizeram até perder o sono. “Como ensinar inglês à distância para crianças de três, quatro anos? O que eu tenho que ensinar nesse momento? O que preciso aprender? Como conciliar princípios de educação linguística para crianças, que são caros para mim, com o ensino remoto? Quais ferramentas eu poderia utilizar para ensinar inglês online para meus pequenos? Como lidar com a frustração de alunas e alunos em não poder mais ir à escola e brincar com suas colegas? Como lidar com a presença das famílias dos alunos e das alunas nas aulas remotas? Como adentrar o ambiente familiar das crianças sem ser invasiva? Como me conectar com elas à distância? Por que eu *tenho que* ensinar remotamente? Como é que eu escrevo uma tese no meio de tudo isso? Quando isso vai acabar?”

Todas essas incertezas drenaram minhas energias de tal forma que acho que nunca tinha me sentido tão cansada. Exausta mesmo. Talvez você tenha se sentido assim também. Talvez você esteja querendo, assim como eu, que as coisas voltem ao “normal” o mais rápido possível. Mas, pensando bem, “como voltar à normalidade se o que achávamos normal era problemático”? (MENEZES DE SOUZA, 2020). Eu mesma não estava feliz com a “normalidade” que tínhamos antes (MERLO; FERRAZ, 2016).

Que crise é esta? Analisando pela perspectiva atual da pandemia da covid-19, na qual, além de centenas de milhares de vidas que foram perdidas, muitos de nós também perdemos nossas utopias, em variados pontos do espectro político. Essa perda tem sido substituída pela distopia atual e pela estratégia popular de se falar sobre um “novo normal” que mascara a violência dessa perda. A quais interesses a construção de um “novo normal” servem? Se se considera que o termo “novo normal” significa que “a vida tem que continuar”, em nosso paradigma econômico presente, isso justifica e reforça a construção neoliberal da realidade na qual o mercado e a economia são primordiais e, como cidadãos, basta que continuemos trabalhando para manter a economia em ordem. O “novo normal” nos encoraja a trabalhar e explorar a nós mesmos até o ponto da exaustão (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2021, p. 663 – aspas no original).

Exaustão. Essa palavra me define bem na pandemia. Em diversos momentos, minhas alunas, meus alunos e eu demonstramos nosso cansaço diante das câmeras em nossas aulas remotas. Logo abaixo, compartilho alguns desses momentos que foram registrados no diário de visionamento das aulas que gravei (cf. ANEXO 16).

#### **Aula 2B - 10/09/2020**

Começamos a aula como fazíamos rotineiramente, com o calendário e o mural dos sentimentos. Um aluno perguntou:

“Quando volta a aula presencial?” Esse aluno nunca tinha ido para a aula presencial na escola em que eu trabalhava.

“Quando o coronavírus acabar?” - outro aluno respondeu.

“Eu não to aguentando mais essa chatice” - outro aluno diz. Acho que não ouvi na hora... será que ele se referia à aula? Ou ao coronavírus?

#### **Aula 7B - 01/10/2020**

Eu não sei de onde eu tiro essa energia pra dar aula... às vezes estou exausta, mas na hora da aula parece que esqueço os problemas e a canseira. E apesar de parecer super empolgada nas aulas, lembro-me que quando a aula terminava, eu estava exausta, morta de cansaço. As aulas online drenavam minha energia mais do que as aulas presenciais, apesar de ter a metade do tempo. Essa confusão de os alunos falando ao mesmo tempo, não entendendo o que eu explicava acabava com minhas energias. Apesar de ficar sentada na maior parte do tempo, quando as aulas terminavam, eu estava suada!

#### **Aula 1C - 09/09/2020**

“Eu quero que chegue logo as férias!” - um aluno disse, já no início da aula. Eu concordei com ele. Estava exausta.

#### **Aula 2C - 16/09/2020**

Enquanto assisto às gravações, sinto um misto de ‘que aula chata’ e ‘era o que dava para fazer em quarentena’.

No final da aula, uma aluna perguntou se podia falar uma coisa. Eu disse:

“*Of course!*” Ela então respondeu:

‘Tia, eu não tô gostando muito das aulas *online*, então eu vou parar de participar. Eu vou vir só em alguns dias, e só vou voltar quando voltarem as aulas presenciais’.

Eu me lembro de ter sentido tristeza nesse dia. Me senti pessoalmente rejeitada. Eu tendo a levar tudo para o lado pessoal. Eu sei que as crianças estavam sobrecarregadas de aulas online, mas sempre acho que o problema está comigo. Fiquei pensando nas mil coisas que poderia ter feito para evitar a saída da aluna.

#### **Aula 2D - 14/09/2020**

Prossigui dizendo para o aluno que o objetivo da aula era falar sobre o que fazemos de manhã, de tarde e de noite. Pedi para ele pegar papel e lápis. Enquanto ele foi buscar os materiais, rapidamente mudei o semblante na câmera. Meu rosto, que parecia alegre enquanto o aluno estava em frente à câmera, revelou meu cansaço.

Como deve ser possível notar, esse cansaço não era somente físico, mas também emocional. Ao mesmo tempo que me sentia exausta, preocupava-me em não sobrecarregar as crianças com minha canseira e tentava parecer ao máximo que estava “super empolgada” diante da câmera. A esse respeito, Rezende (2020) identifica que sentimentos de cansaço e de esgotamento parecem acompanhar a profissão docente e, com eles, a comunidade escolar (legisladores, administradores, famílias, etc.) tem presenciado, aparentemente em silêncio, um aumento nos índices de educadoras medicalizadas e afastadas para tratamento psicológico. De fato, apesar de ter achado várias vezes que tinha chegado ao meu limite, não me afastei de minhas atividades laborais. No entanto, soube de várias colegas educadoras que foram afastadas da sala de aula por licença médica, pediram demissão ou exoneração de seus cargos nesse período.

Nos trechos de meu diário acima, posso notar que algumas crianças também pareciam cansadas, sem aguentar a “chatices” das aulas e do ensino remoto, desistindo de participar das aulas sempre que podiam. Darios, que na época tinha sete anos e era meu aluno, demonstra que esse cansaço parece não estar relacionado somente a questões pedagógicas, mas também aos espaços de socialização que a escola promove:

Darios - É que esse coronavírus chegou aqui na Terra, e eu quero matar esse coronavírus agora.  
 M - Pois é, Darios, não tá fácil não, né?!  
 Darios - Uhum.  
 M - O quê que você tá achando dessa quarentena?  
 Darios - Muito chata.  
 M - Sério, Darios?  
 [...]
   
 Darios - Não tô gostando dessa quarentena não.  
 M - Não?  
 Darios - Eu quero voltar pro colégio. Eu quero tirar essa máscara também. Quando o coronavírus se juntar todo, eu vou cravar uma espada de diamante em todos.  
 M - Combinado então. E o quê que você tá achando...o que você achou do ensino online?  
 Darios - Muito chato.  
 M - Muito chato?  
 Darios - Mais chato que a quarentena.  
 M - Mais chato que a quarentena? Por que, Darios?  
 Darios - Porque fica travando, a internet trava; quando tá na hora de chamada, aí...aí trava na hora que você vai...que a tia te chama, aí você tem que desligar e ligar de novo e falar com a tia o que aconteceu. Um absurdo isso.  
 M - Um absurdo, gente.  
 Darios - E ficar longe dos amigos também, que eu odeio. Eu quero voltar pra escola (ANEXO 13).

Darios, assim como eu, se cansou do coronavírus, da quarentena, de usar máscara, de lidar com o computador que vive travando e, principalmente, de ficar “longe dos amigos”. Ao reiterar que quer voltar para a escola, Darios me ajuda a reconhecer que o papel da escola vai além do desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças, contribuindo também para seu desenvolvimento social e emocional (SANTIAGO FILHO et al., 2021).

A conversa com Darios também me remete a Malaguzzi (2005), para quem as crianças são feitas de cem linguagens. Dessas cem, a escola parece roubar-lhes noventa e nove. Para o autor, a escola assim o faz ao separar a brincadeira do trabalho, a razão da emoção, ao estagnar os sentidos e priorizar aqueles que irão possibilitar a apreensão de leitura e escrita (LE BRETON, 2016). Com isso em mente,

podemos pensar também que a pandemia parece ter roubado a última linguagem que sobrou, produzindo uma geração inteira de "crianças feitas de sem", sem parquinho, sem contato físico com amigos e parentes, sem escola" (KAWACHI-FURLAN, TONELLI, 2021b, p. 621 – aspas no original).

Essas crianças tiveram sua mobilidade, possibilidades de socialização e contatos físicos reduzidos. O período de tempo em que essas restrições foram impostas me parece suficiente para causar mudanças socioculturais profundas nessa geração. Algumas de minhas alunas e meus alunos, tão pequenos, desenvolveram transtornos de ansiedade, depressão, síndrome do pânico. Dei-me conta da seriedade da questão quando vi pela primeira vez, em um outdoor perto de minha casa, uma propaganda de tratamento para depressão infantil:

Imagem 18 - Depressão infantil



Fonte: Arquivo pessoal.

Com efeito, Santiago Filho et al. (2021) fazem uma meta-análise de diversos estudos relacionados à depressão infantil e concluem que a pandemia e suas implicações (distanciamento social, suspensão de contato físico com cuidadoras e familiares, exposição das crianças a notícias alarmantes e/ ou falsas acerca da doença, sedentarismo, violência doméstica, aumento do tempo de uso de aparelhos

eletrônicos, mudança de rotina, etc.) têm sido fatores importantes para o aumento dos índices de depressão infantil.

Tendo em mente as implicações causadas pela pandemia, decidi que minhas aulas *online* teriam um tempo menor que o das aulas presenciais: quarenta minutos para as crianças maiores de sete anos e trinta minutos para as crianças de três a seis anos. Tomei essa decisão justamente para não aumentar ainda mais o tempo das crianças em frente às telas. Conforme o tempo foi passando e a euforia pela novidade do ensino remoto foi diminuindo, percebi que algumas crianças desligavam as câmeras com mais frequência, especialmente as mais velhas. Registrei alguns desses momentos em meu diário de visionamento:

**Aula 4A - 21/09/2020**

Começamos a aula como de costume: calendário, mural dos sentimentos... alunos com câmeras desligadas. Apelo:

*'I can't see you! Open your camera, please. I love seeing you!'*

Explico para os alunos o tema da aula: Comparar o ensino remoto com o presencial. Todos os alunos relataram que preferem aulas na escola do que em casa. Acho que, assim como eu, eles já estavam cansados do ensino remoto.

Enquanto conversávamos, todos os alunos desligaram a câmera ao mesmo tempo. Que difícil! Mas, será que as "câmeras" já não estavam desligadas há muito tempo?

Os alunos religaram as câmeras. Ufa! Faço cara de alívio no vídeo.

**Aula 6A - 28/09/2020**

Em um momento, todas as alunas desligaram a câmera e o áudio. Fiquei falando sozinha, perguntando se elas ainda estavam por lá. Que situação desconfortável!

Logo depois, elas participaram. Uma disse que estava com problemas e a outra nunca ligava a câmera mesmo.

Meu rosto na câmera revelou meu desespero.

De fato, a tela sem ninguém me desesperava. Ficava sem saber o que fazer. Não sabia se as alunas e os alunos estavam lá ainda, se tinham saído do recinto, se eu estava falando sozinha... A impressão que eu tinha, nessas horas, é que "ligar as câmeras, como metáfora do "estar junto" participando das aulas, era uma necessidade para professores, mas não necessariamente dos estudantes" (MÁXIMO, 2021, p. 237).

O desligar das câmeras parece ter acontecido em outros contextos de ensino remoto também, conforme observa Máximo (2021, p. 237):

Para quem vivenciou o ensino remoto em 2020, muito provavelmente esse sentimento já encontra lugar em um imaginário coletivo: dos seus cenários escolhidos e preparados para ministrar suas aulas online, com enquadramentos que foram se tornando marcas pessoais e parte da

performance, professores encaram, na maior parte do tempo, telas “sem gente”. Ou seja, aqueles que costumamos conceber sempre no âmbito de uma relação, parecem, neste contexto, pertencer a mundos distintos (grifos no original).

As crianças menores, por outro lado, mantinham as câmeras e microfones ligados, participando mais ativamente em alguns momentos do que outros. Inclusive, com frequência, algum aluno ou aluna dizia alguma coisa que na hora da aula eu não captei, mas assistindo à gravação, consegui ouvir. Parece que o aplicativo que eu utilizava (Zoom) ajustava automaticamente o áudio das crianças e, se mais de uma pessoa falava ao mesmo tempo (o que, em uma aula de línguas, acontece com frequência), o próprio aplicativo escolhia um microfone para destacar e diminuía o volume dos demais. Resultado: ao assistir minhas aulas, me senti péssima porque ficou parecendo que estava ignorando as crianças, mas o fato é que eu não consegui ouvi-las durante a aula.

Na tentativa de encontrar algo de bom no ensino remoto, percebi também a viabilidade de práticas que talvez não seriam possíveis em contextos de ensino presenciais. Abaixo, compartilho três momentos em que práticas significativas se tornaram possíveis pelo fato de os alunos estarem em casa:

**Aula 8A - 05/10/2020**

Engraçado perceber que cada um de meus alunos estava em cidades diferentes da região sudeste. Quando fazíamos o calendário, comentávamos sobre o clima, e cada aluno tinha uma resposta diferente.

**Aula 1B - 08/09/2020**

O online possibilitou outras conexões com os alunos, tipo mostrar seus animais de estimação.

**Aula 2C - 16/09/2020**

Os alunos mostram seus brinquedos nas aulas e eu converso com eles. Essa parte do ensino remoto é legal.

Em nossas aulas, eu propunha atividades e brincadeiras com objetos que as crianças e eu tínhamos em casa. Essas práticas parecem ter sido comuns entre as educadoras de crianças durante o período de quarentena (DUARTE ROSS et al., 2021). O fato de as crianças e eu podermos mostrar nossa casa, brinquedos, bichinhos de estimação, objetos pessoais e coisas preferidas à câmera possibilitou conexões diferentes daquelas que são geralmente viabilizadas presencialmente, na escola.

Outra possibilidade aberta (ou talvez seria melhor dizer, forçada) pelo ensino remoto foi o aprendizado de habilidades tecnológicas. Nunca me considerei uma pessoa assim, digamos, tecnológica. Quando fui iniciada no ambiente de ensino remoto, tive muita dificuldade de me situar, de escolher, dentre as milhares de opções disponíveis, as ferramentas que utilizaria com os alunos, de testar as ferramentas que as próprias crianças me sugeriam.

Aliás, esse “ganho” tecnológico não foi exclusividade das educadoras. As crianças também parecem ter sido incentivadas (ou forçadas?) a se familiarizar com a tecnologia, de modo que rapidamente parecem ter dominado ferramentas que eu, por exemplo, não faço ideia de como começar a usar. Um exemplo é o retrato digital abaixo, presente de uma aluna que me desenhou e me mandou o arquivo por *WhatsApp*, durante a quarentena de 2020.

Imagem 19 - Retrato digital



Fonte: Arquivo pessoal

Amei o retrato. Gostei especialmente dos olhos grandes como os meus. Na época que essa aluna me deu esse desenho, ela tinha sete anos de idade. Fiquei pensando nos recursos que essa criança de sete anos mobilizou para criar esse desenho (baixar o aplicativo correspondente, acessar as ferramentas necessárias para montar o retrato, alterar, refazer, desfazer, salvar, acessar meu contato, acessar a imagem salva na biblioteca, enviar o arquivo e digitar “*Teacher!* Fiz pra você!”).

Essa criança, como a maioria de meus alunos e minhas alunas, tem seu próprio aparelho de celular, talvez comprado para que ela pudesse acompanhar as aulas *online*; reside em um bairro nobre da cidade, estuda em colégio particular e, na época, fazia aulas de inglês em minha escola.

Apesar de achar importantes as habilidades tecnológicas adquiridas pelas crianças nesses tempos pandêmicos, não posso também deixar de pensar nas linhas abissais que dividem a infância abastada das outras infâncias (DUBOC, 2020; CASTRO, 2020), ou seja, nas infâncias do Sul (MELGAREJO; MACIEL, 2016), nas infâncias pobres, racializadas e em suas experiências durante a pandemia. Nas infâncias que sofrem com o aumento dos casos de violência doméstica direcionada a crianças e adolescentes<sup>77</sup>. Nas crianças que, diferentemente da maioria de meus alunos e minhas alunas, não dispõem de infraestrutura mínima para participar de atividades *online*.

Imagem 20 - Desigualdades



Fonte: Mizan; Ferraz, 2021, p. 304.

Encontro sentido nas palavras de Mizan e Ferraz (2021) ao realizar uma leitura da pandemia que ainda vivenciamos em 2022. Os autores observam que

---

<sup>77</sup> Informação disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/04/4918902-perigo-em-casa-sem-escola-criancas-ficam-mais-refens-da-violencia.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

[...] a crise na qual a humanidade está vivendo criou suas raízes nos projetos coloniais, patriarcais, racistas e capitalistas do século 16, que permitiram a apropriação de terras, povos e culturas pela mente europeia com o propósito de criar hierarquizações e subordinações que levariam o lucro e o mercado a crescer constantemente (MIZAN; FERRAZ, 2021, p. 288).

Percebo, junto com os autores, que são exatamente esses povos e culturas posicionados na parte de baixo das hierarquias globais, ou ainda, do lado “de lá” das linhas abissais que separam o globo (SOUSA SANTOS, 2007), que mais padecem com as crises causadas pela pandemia da Covid-19. Em diálogo com Sousa Santos (2020), observo que, apesar de a palavra “pandemia” se referir ao mundo todo, quem mais sofre com seus resultados são aqueles e aquelas que têm menor acesso ao saneamento básico, à rede hospitalar, à segurança pública, à possibilidade de organizar trabalho e estudo remotamente (MIZAN; FERRAZ, 2021) e a oportunidades de vivenciar a infância, no caso das crianças.

Isso não quer dizer que as crianças ricas também não sofram com a pandemia. Com Duboc (2020, p. 127-128), passei a compreender que, em contextos sociais diversos,

[...] muitos são vítimas de violência doméstica; outros, são vítimas de uma violência simbólica, eu diria, do tipo sorrateiro, que só configura uma violência sob o escrutínio de um olhar crítico e atento. Para cada sujeito da infância, um tipo de violência acompanha o balanço do novelozinho de linha. Para cá, para lá... Física ou simbólica. Consciente ou inconsciente. Mal qualquer intenção. Não importa. É violência que segue. Do lado de cá e do lado de lá da linha. Para cá, para lá... para cá, para lá.

Assim é que os efeitos da pandemia, apesar de mais perceptíveis, talvez, nos contextos de maior vulnerabilidade social, não se restringem a eles. Duboc (2020) me ajuda a perceber o movimento das linhas abissais que separam infâncias ricas e pobres, ao mesmo tempo que denuncia as ausências sofridas em ambos os lados:

[...] aquela criança que tudo tem em seu quarto, mas, não podendo frequentar a escola e estando em casa com pais workaholic - alguns por escolha própria, outros não – sofre de solidão, de medo, de raiva. Se a falta de condições dignas de moradia joga a criança do lado de lá às traças, nas moradias de privilégios materiais, a criança do lado de cá é fadada a passar longas horas à frente da tela do tablet (DUBOC, 2020, p. 130).

A pandemia parece evidenciar as desigualdades sociais já existentes, inclusive entre as crianças. Aliás, arrisco dizer que a principal característica em comum entre as condições das crianças diante da pandemia é a extrema desigualdade. No entanto, dentro dos muitos universos sociais (BOURDIEU, 1983) que caracterizam as infâncias, os efeitos da pandemia são sentidos de diversas

maneiras, “seja sob o efeito de um ensino remoto que teima em domar esses corpos miúdos num neobehaviorismo que joga fora tanta conquista educacional, seja sob o efeito da vulnerabilidade social que assola tantas famílias” (DUBOC, 2020, p. 130).

É importante lembrar que “as crises institucionais e da pandemia não criaram a educação neoliberal ou a desigualdade em termos de oportunidades educacionais no país, mas certamente as escancararam” (MIZAN; FERRAZ, 2021, p. 304). Defendo a escola, assim com Masschelein e Simons (2014), e assim creio que “a educação não pode parar”. O que critico, em apoio a Duboc (2020), Mizan e Ferraz (2021) é a educação neoliberal, que equaciona a atribuição de tarefas ao ensino, que justifica sua existência e eficácia com base no volume de atividades que impõe às crianças; que focaliza, como objetivo final, o resultado nos *rankings* educacionais, nos índices de melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas aprovações em vestibulares de instituições de prestígio dentro e fora do país (principalmente no caso das escolas de ensino privado).

No início da pandemia, ao conversar com familiares de minhas alunas e meus alunos, pude vivenciar a previsão de Duboc em 2020 (p. 128) se materializando na vida das crianças:

Não demora muito e escolas, sobretudo as privadas, pressionadas por pais pagantes, começam freneticamente a preparar atividades online para justificar a manutenção da mensalidade. O neoliberalismo autoritário, ávido por sujeitos eficazes, produtivos e competitivos, pressiona o pai que pressiona a escola que pressiona o professor que pressiona o enter delete. E a criança nisso tudo?

Bete, mãe de dois de meus alunos, me ajuda a responder a essa pergunta. Em nossa conversa, Bete demonstra dificuldade em entender a cobrança imposta pela escola a seus filhos que estudavam, na época em que nossa conversa foi gravada, em uma escola particular de prestígio na cidade onde moro.

Bete - É. Acho que a escola às vezes acha graça cobrar, né, pra falar assim: "Nossa, o menino aqui estuda muito". Não sei, gente. Sinceramente, às vezes eu não entendo não.

[...]

Bete - Pois é, tá tudo distorcido. Tudo distorcido. Eu acho que a ideia da educação, no início, não era essa coisa pesada que é hoje em dia, né. Hoje em dia eles estudam...hoje em dia, na verdade, eles estão sendo muito cobrados, as cobranças vem muito cedo. Por exemplo, tem um menino na sala do [nome da pessoa], [...] e a mãe briga por cada 0,1 [...] Por quê? Porque ela já quer que ele entre em uma faculdade nos Estados Unidos, e todo o currículo dele vai ser avaliado. Olha a cobrança desse menino!

M - Nossa! Pesado, né.

Bete - Porque ele já sabe disso. Aí eu falo assim: "Gente, é uma cobrança muito doida", quer dizer [...] eu falei com ela: "É, mas toma cuidado porque e o psicológico? Eles não vão avaliar não?" [risos]. Porque...sabe? Nossa, o garoto é um robô, sabe? E ela cobra tudo! E ela fala: "Não, porque meu filho vai estudar em tal faculdade. Meu filho vai estudar em tal lugar. E porque lá avaliam...desde o primeiro boletim escolar a gente tem que anexar pra ele ser admitido nessa faculdade", eu nem sei onde é, nem quero saber porque...Mas é muita loucura (ANEXO 2).

Conversar com Bete me fez pensar em duas coisas. A primeira delas é no abismo que existe entre infâncias ricas e pobres, no que diz respeito ao pertencimento e à permanência nos espaços escolares e nos problemas enfrentados por essas diferentes infâncias, principalmente (mas não exclusivamente) durante a pandemia. Em ambos os lados, em polos aparentemente tão distintos, há violência (DUBOC, 2020). Enquanto as infâncias ricas são cobradas pelas expectativas que se colocam para seu futuro, em faculdades fora do país, para as infâncias pobres, possivelmente retratadas na imagem anterior, a visão de futuro é comprometida pelo agravamento dos problemas presentes. Como estudar, aprender, sonhar com o futuro, com a barriga vazia, vivendo em ambiente insalubre? Não consigo ver como isso seja possível.

Em segundo lugar, o que essas reflexões me fazem perceber é que, apesar dessas disparidades gritantes, ambas as infâncias encontram-se conectadas por uma proposta neoliberal de educação, que "não pode parar", que funciona a toque de caixa, em uma lógica de produção meritocrática que parece servir para disfarçar privilégios (MENEZES DE SOUZA, 2019; DUBOC, 2020).

As lentes postas pela pandemia evidenciam a ineficácia e a crueldade do projeto neoliberal de educação, ao mesmo tempo que me impulsionam a pensar em diferentes possibilidades de contextos para aprendizagens outras (CORTÉS-MORALES; TEBET; ACEVEDO-RINCÓN, 2021) a partir desse reconhecimento.

Difícilmente teríamos sido impelidos a lidar com questões que nos têm nos preocupado por tanto tempo. E uma questão ainda persiste: para repensar a sociedade, o planeta, os cidadãos, a educação deve assumir diferentes papéis a partir de agora? Como ela deve ser? Alguns diriam que essas são perguntas de um milhão de dólares (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2021, p. 665).

Essas foram algumas perguntas que passaram constantemente por minha cabeça enquanto preparava minhas aulas e educava minhas alunas e meus alunos remotamente. "Qual será meu papel nesse contexto? Qual é o papel da língua inglesa para essas crianças neste momento em que vivemos?" Assim como Menezes de

Sousa e Monte Mór (2021) refletem, o exercício de pensar nos rumos que a sociedade deve/ irá tomar a partir da pandemia passa diretamente por questões educacionais. E, considerando as desigualdades presentes nos diversos contextos educacionais e sociais nos quais as crianças circulam, creio que essas perguntas devam produzir diferentes encaminhamentos para a elaboração de políticas educacionais e de formação docente.

Já não cabem nos programas escolares os conhecimentos que buscam apenas instrumentalizar, classificar, homogeneizar e até mesmo objetificar as vivências humanas e não humanas. A pandemia da Covid-19 escancarou à educação formal as estruturas seculares e obsoletas em que se ergueu e que nelas ainda se sustenta, as quais já não atendem às demandas dos sujeitos de hoje (MOREIRA JUNIOR, 2021, p. 64).

Apesar disso, na ocasião da emergência de uma pressão social pelo retorno às aulas presenciais, principalmente nas comunidades escolares de ensino privado, observei, assim como Cortés-Morales, Tebet e Acevedo-Rincón (2021), que a preocupação com relação à abertura das escolas girava muito mais em torno da quantidade de discentes permitida por turno do que na proposição de espaços educacionais alternativos. As autoras lembram do exemplo de Paulo Freire que, ao relatar ter aprendido a escrever à sombra de um pé de manga, “poderia nos inspirar para criar outros contextos de aprendizagem em outras sombras pelo mundo” (Idem, p. 149).

Em outubro de 2020, quando decidimos por abrir a escola novamente, com a autorização da Secretaria de Saúde e em atendimento a vários pedidos das famílias de nossos alunos e nossas alunas pelo retorno às aulas presenciais, outras dúvidas me vieram à mente: “Como as crianças reagirão? Será que estão ansiosas para voltar às aulas? Ou queriam ter ficado em casa? Será que perderam alguém da família ou conhecido? Como posso promover um espaço física e emocionalmente seguro para meus pequenos, para as educadoras e para mim? Como posso receber meus pequeninhos, de quem sinto tantas saudades, sem um abraço apertado? Será que alguém vai chorar? E se alguém se machucar? Como acalantar sem encostar na criança? E se alguém vier me dar um abraço, o que faço? Retribuo? Como os pais estão se sentindo? Quais são as expectativas? O que devo ensinar nesse momento? Preciso de férias!”

Não creio que eu esteja em condições de responder a todas essas perguntas, pois, no momento em que escrevo essas linhas, estamos em 2022 e a pandemia ainda não acabou. Nem me parece dar sinais de que acabará tão cedo.

Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos (KRENAK, 2020, não paginado)

## **“É preciso uma aldeia inteira...”**

Esta seção-rizoma antecede o fechamento desta tese e, desse modo, busca prover alguns encaminhamentos para os sentidos que possivelmente se rizomatizam acerca de minha formação como educadora de crianças em língua inglesa neste texto.

Minha formação como educadora perpassa alguns paradigmas que se baseiam em diferentes entendimentos de língua, de infância e de meu papel como educadora. Em minhas primeiras experiências como educadora, antes mesmo de iniciar a graduação em Letras-Inglês e até pouco tempo atrás, eu era completamente alheia às filosofias de educação, de linguagem e de infância que fundamentavam meu trabalho com as crianças. Ao resgatar minhas memórias de docência e relembrar minha relação com as crianças, com o ensino e com a língua que ensinava, percebo que, de modo geral, eu operava com base no que é considerado “senso comum” nessas áreas: que a criança é um ser de pouca idade, adulto em potencial; que a língua é instrumento de comunicação; que eu, como professora, deveria transmitir meu conhecimento aos alunos e alunas.

Os saberes que tenho construído a partir de minhas “auto-heteroeco formações tecnológicas” (FREIRE; LEFFA, 2013), que se rizomatizam principalmente a partir de minha entrada no mestrado, têm me ajudado a vislumbrar outras possibilidades e a me conscientizar das filosofias que embasam meu trabalho e das implicações do pensamento moderno para a manutenção de práticas pedagógicas colonizadoras (WALSH, 2019).

Quando analiso minhas práticas a partir de um olhar autoetnográfico, percebo que esse reconhecimento tem ocasionado dois movimentos direcionados às filosofias educacionais e de linguagem com as quais opero: de superação e de diálogo. Ao começar a estudar propostas de educação crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), entendi que deveria abandonar todas e quaisquer práticas de educação tradicional, por achar que eram, necessariamente, bancárias (FREIRE, 1970). Meu pensamento dicotômico “oito-ou-oitenta” achava que a visão estrutural de língua era uma página virada de minha vida docente e que eu devia partir para novas práticas de educação linguística com base em outras visões de língua. Isso me trouxe um certo desgaste, porque me sentia presa ao que “podia” ou “não podia” fazer com as crianças.

Na medida em que aprofundo minhas leituras e teorizo minha própria prática, tenho encontrado formas de articular propostas de educação linguística com entendimentos plurais de linguagem, principalmente a partir da leitura de Ferraz (2018b). Passo a compreender a importância e a necessidade de lidar com a linguagem de diferentes formas para alcançar diferentes objetivos. Assim é que tenho buscado colocar visões estruturais e pós-estruturais de educação e de linguagem em diálogo a serviço das demandas que se colocam em meu contexto de atuação.

Esse movimento de diálogo tem sido crucial para que eu compreenda e fortaleça minha compreensão acerca das filosofias que embasam meu trabalho. Aquele desgaste que eu sentia tem dado lugar a um processo de sustentabilidade pedagógica, isto é, ao entendimento do que é possível fazer em determinados momentos com os recursos disponíveis (MENEZES DE SOUZA, 2019). Mas esse processo só se sustenta a partir da escolha de determinada base teórica, o que eu não tinha condições de fazer até pouco tempo, uma vez que ignorava os fundamentos teóricos que sustentavam minhas metodologias de trabalho.

Assim, ao ter a oportunidade de estudar mais e de vislumbrar outras concepções possíveis para a língua, a infância e a docência, tenho compreendido também que muitas das ideias que orientam meu trabalho têm sido naturalizadas a partir de um processo de disseminação do pensamento europeu (PARDO, 2019b) que, desde o início do período de colonização, no final do século XV, tem sido colocado como forma única e verdadeira de se enxergar o mundo (MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2007; 2011; QUIJANO, 2005; WALSH, 2019; MIGNOLO; WALSH, 2018). Assim, essas concepções, produzidas no Norte hegemônico (SOUZA SANTOS, 2007), têm sido impostas a nós, aqui no Sul, como verdades absolutas, desconsiderando outras possibilidades de conhecimento que possa vir a ser produzido localmente a partir de nossas experiências (MIGNOLO; MENEZES DE SOUZA, 2020).

Desse modo, por muito tempo tenho sido convencida de que, como educadora, dependo do sotaque, do conhecimento, dos materiais, das soluções educacionais e dos exames de proficiência produzidos no Norte para validar minhas práticas. Tenho sido levada a pensar que minha formação docente deve orientar-se “para o conhecimento da língua inglesa e para a prática metodológica que resultasse em eficácia/eficiência desse ensino” (MONTE MÓR, 2018, p. 272). Tenho sido educada para obedecer hierarquias globais, submetendo-me a pessoas brancas,

européias, masculinas, com mais dinheiro ou mais títulos do que eu, enquanto submeto a outros que porventura possa considerar como estando posicionados “abaixo” de mim nessas hierarquias, como, por exemplo, as crianças. Tenho sido formada, ou melhor dizendo, formatada, para interpretar o mundo de forma racional e objetiva e a crer que o *status quo* atual é produto de processos neutros ou naturalizados. Tenho sido instruída a ignorar as relações de poder imbricadas no uso da linguagem, no ensino, no trato com as crianças.

Ou seja, tenho sido enganada.

A partir dos sentidos que construo nessa tese, consigo perceber diversas questões que emergem dessas visões que têm sido impostas a mim, a nós, que fomos e somos educadas em um paradigma “iluminista-modernista” (MONTE MÓR, 2018, p. 270), que pode ser caracterizado pelas dicotomias, exclusões, hierarquias e linhas abissais que produz (SOUSA SANTOS, 2007). O pensamento moderno cria categorizações em que razão e emoção, objetividade e subjetividade, homem e mulher, adulto e criança, branco e preto são colocados em posições antagônicas, separados por linhas imaginárias. Conforme Sousa Santos (2007), essas linhas criam um abismo entre um lado e o outro, de modo a impedir a coexistência dos dois lados da linha. Assim é que o que é considerado “bom” ou “certo” fica de um lado da linha, enquanto o que é considerado “ruim” ou “errado”, fica do outro, o que cria um sistema de exclusão por meio de realidades hegemônicas e subalternas.

Ao compreender o pensamento moderno/ abissal, conforme Sousa Santos (2007), consigo perceber o posicionamento dessas linhas ao meu redor, revelado, por exemplo, pela falta de educadoras pretas na graduação e pós-graduação; pela ausência de pessoas brancas atendidas pelos trabalhos voluntários dos grupos religiosos dos quais participo; pelo predomínio de homens em posições de prestígio no ensino de línguas, ainda que nós, mulheres, sejamos a maioria no campo.

Além desses abismos, tenho notado também a presença de linhas abissais que dividem adultos e crianças. As relações que geralmente se estabelecem entre esses dois grupos são geralmente marcadas pela hegemonia do adulto, que possui *status* social mais alto e maiores privilégios em relação à criança. Nesse sentido, Qvortrup (2011, p. 210) caracteriza a criança como “grupo minoritário” uma vez que, por suas características físicas ou culturais, “é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual” (Ibid.).

A partir dessa leitura, esse tratamento desigual com as crianças tem sido mais evidente para mim, de modo que o percebo nas relações familiares que presencio e também nas relações educacionais que exerço. Com frequência, percebo que a atitude do adulto em relação à criança se vale de uma compreensão equivocada das capacidades da criança e de seu posicionamento à margem da sociedade, oscilando entre paternalismo e autoritarismo, misturando condescendência, sentimentalismo e senso de superioridade.

Percebo que a desigualdade nessas relações é ainda mais grave quando se trata de crianças pobres. A ideia genérica que se tem sobre a infância a equaciona com idade e escolaridade, aproximando-a dos grupos sociais mais privilegiados (QVORTRUP, 2011). É nesse sentido que Quinteiro (2002; 2011) observa que, geralmente a palavra “criança” tem sido usada para designar os filhos e as filhas do rico e “menor” para referir-se às filhas e aos filhos do pobre.

Apesar do fato de que essa concepção genérica de infância tem sido criticada por diversos estudiosas e estudiosos na área da sociologia (QUINTEIRO, 2011; 2019; DOURADO, 2020; QVORTRUP, 2011) e da filosofia da infância (KOHAN, 2004; 2007; 2010; 2015; 2018), ainda percebo a presença dessa noção no campo do ensino de línguas estrangeiras, tanto nas relações que estabeleço com minhas crianças, quanto nos discursos acerca das metodologias de trabalho com os pequenos. É comum, nesses discursos, listar as diferenças entre *very young learners* e *young learners*<sup>78</sup>; o que crianças de tal idade conseguem fazer; o que elas gostam de fazer; ideias de atividades infalíveis para crianças de determinada idade, e por aí vai.

Essas categorizações são problemáticas porque consideram a criança como ser a-histórico, ou seja, desvinculado das condições históricas de sua existência, de sua cor, de sua classe social, de seu sexo e, assim, separado da sociedade em que vive (QVORTRUP, 2011). Se assim o fosse, o desenvolvimento infantil seria homogêneo, assim como o querem as teorias do desenvolvimento elaboradas pelo campo da Psicologia. Mas, a partir de Dourado (2020), é possível pensar nas questões históricas, sociais e culturais envolvidas no desenvolvimento humano:

As investigações atuais continuam tendo como ponto de partida os paradigmas e pressupostos estabelecidos por um pensamento hegemônico, o qual tem a pretensão de falar de todos os seres como se o desenvolvimento

---

<sup>78</sup> Very young learners (VYL) e young learners (YL) são termos frequentemente usados pela literatura de ensino de inglês para crianças para se referir a crianças entre quatro e seis anos de idade e de sete a doze anos de idade, respectivamente.

fosse linear, no qual um bebê, por exemplo, deve ter a mesma linha de vida contínua a ser percorrida, e que todos os outros bebês de todos os espaços do mundo devam percorrer a mesma linha do mesmo modo. Desenvolveram-se manuais a partir do modo de pensar as crianças brancas europeias, e mais recentemente americanas, que são vendidos e incessantemente consumidos por outras culturas, embora não representem de modo algum a experiência psicosocio-política nas quais vivem. Levanto a questão: uma criança que nasce na França teria as mesmas etapas do desenvolvimento de uma criança de uma tribo africana? Uma criança nascida num povo indígena brasileiro teria o mesmo desenvolvimento de uma nascida num povo indígena atacamenho, ou num povoado chinês, ou num povoado japonês? Elas deveriam mesmo ter um padrão de desenvolvimento homogêneo como o europeu? (DOURADO, 2020 p. 257-258)

Com base em minha visão acerca das infâncias que me rodeiam, tendo a responder a essas perguntas de forma negativa. A partir de Dourado, também consigo compreender que essas concepções de infância como categoria a-histórica vinculada à biologia e psicologia são produtos do Norte, de conhecimentos produzidos em contextos hegemônicos, de modo a ocultar as experiências corporais, cognitivas, sociais e culturais imbricadas na história dessas crianças, principalmente das crianças pobres e racializadas.

Tendo isso em mente – as hierarquias presentes na relação adulto-criança e as concepções hegemônicas sobre a infância -, encontro respaldo em Melgarejo e Maciel (2016, p. 315) para pensar as infâncias como Sul, como a minoria das minorias. As autoras observam que

[...] as infâncias se encontram colonialmente inseridas nos universos excludentes, racializadas e sexualizadas. Assim, infância se relaciona com: emoção, privado, corpo, feminino, mulher, indígena, afro-americano e em desenvolvimento. Em termos das coordenadas geopolíticas da história, as infâncias são o nosso sul.

De fato, as infâncias parecem ser posicionadas nos níveis mais profundos do abismo que separa as hierarquias globais. A colonialidade despoja as crianças de sua voz e de sua capacidade de participar da sociedade; omite sua história e a desvincula de sua sociedade; a relega a um patamar periférico e subalterno e desconsidera suas necessidades ao elaborar decisões políticas.

Essa percepção tem sido bastante tardia para mim. Até a leitura de Cypriano e Soares (2019) (dois mil e dezenove!) eu estava completamente alheia a discussões acerca da infância, mesmo tendo elaborado um trabalho direcionado à formação docente para a educação linguística de crianças no mestrado (MERLO, 2018). Parece contraditório, mas o fato é que, apesar de estudar muito acerca de temas que envolviam propostas educacionais para crianças, a ideia de criança e de infância

subjacente a essas propostas parece ser as concepções genéricas acerca das quais comentei acima, que desconsidera as infâncias em suas especificidades.

Foi com Cypriano e Soares (2019) que comecei a assimilar que as concepções que temos acerca das infâncias e das crianças influenciam diretamente nosso trabalho docente. Essas reflexões têm me ajudado a perceber melhor como me direciono às crianças. Tenho buscado reconhecer não só suas particularidades e seus interesses, mas também suas potencialidades, ou seja, as possibilidades que elas têm de construir conhecimentos. Tenho tentado, cada vez mais me afastar de práticas que assumem a criança como “vir a ser”, como ser em transição entre uma condição menos para uma condição mais legitimada. Um exemplo: passei a me preocupar com as perguntas que faço para meus alunos e alunas. Assim, em vez de fazer perguntas cujas respostas eu já sei (ex. *What color is this? What's this? What's your name*<sup>79?</sup>) tenho buscado fazer mais perguntas curiosas, acolhendo suas percepções acerca do mundo ao seu redor (ex. *What do you see? Which one do you like the most? How are you*<sup>80?</sup>). Isso não quer dizer que eu abandonei as “perguntas de professora”, porque elas parecem ter raízes profundas em minha linguagem de *teacher* e, muitas vezes, me pego fazendo aquelas mesmas perguntas (cf. ANEXO 16). Mas penso que o esforço em acolher outras respostas que não sejam únicas tem dado novas oportunidades aos meus pequenos de se expressar de maneiras diferentes. E também me permite reconhecer minha ignorância acerca de meus alunos, de minhas alunas e de seu mundo, tirando de mim o fardo de ter a pretensão de “ter que” saber todas as respostas.

Pensando mais, se aproximo essas conexões das concepções de linguagem pós-estrutural (BAKHTIN, 2006), compreendo que a noção de língua como práticas sociais de construção de sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2019) também me ajuda a propor práticas pedagógicas que acolhem as infâncias em sua pluralidade. Pensar a língua como práticas me ajuda a assumir que “nunca ‘sabemos’ falar (ou somos ‘sabidos’ pela linguagem) de forma definitiva” (KOHAN, 2007, p. 113 – aspas no original). Assim sendo, posso me colocar em uma relação mais horizontal com as crianças, aprender a sua palavra, ouvir a sua voz. “Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros” (KOHAN, 2007, p. 131). Se a infância está nos começos

---

<sup>79</sup> “Que cor é isto? O que é isto? Qual é o seu nome?”

<sup>80</sup> “O que você vê? De qual você gosta mais? Como você está?”

– da vida, da linguagem -, mais do que buscarmos uma educação para a infância, podemos pensar em uma “infância para a educação” (Ibid.), ou seja, em novos começos para a educação *com* crianças e para a formação *com* educadores.

De fato, esta tese narra diversos momentos nos quais diferentes concepções de infância, de língua e de educação se materializam de diversas formas em minha formação e em minhas práticas pedagógicas com as crianças. Talvez tenha sido possível perceber também as mudanças de atitude que advêm de minhas mudanças de paradigma. Sendo assim, urge que discussões com as que trago neste trabalho sejam levantadas e expandidas no âmbito da Linguística Aplicada e nos cursos de Letras, em atendimento à demanda, já consolidada, de educação linguística com crianças em nosso país, na expectativa de que elas poderão gerar mudanças de paradigma que, por sua vez, poderão fomentar as mudanças educacionais que almejamos.

Percebo que os estudos que consideram e problematizam filosofias de linguagem (MERLO, 2018; 2019) e de educação (ROCHA, 2012; KAWACHI-FURLAN et al., 2019) no âmbito da educação linguística de crianças têm se expandido e se fortalecido, na medida em que essa demanda movimenta novas investigações. No entanto, sinto falta de estudos que considerem as infâncias a partir de olhares decoloniais (MELGAREJO; MACIEL, 2016; CASTRO, 2020; DOURADO, 2020; DUBOC, 2020; SALVA; SCHÜTZ; MOTTA, 2021) e das implicações desses olhares para a proposição de práticas pedagógicas outras e de outras propostas de formação docente para a educação linguística com os pequenos.

Partindo do entendimento de que “a pluralização da teoria abre espaços [...] para trocas inter e transdisciplinares” e os “entrecruzamentos com diferentes disciplinas permitem ampliar a capacidade de compreensão de fenômenos sociais complexos” (MELGAREJO; MACIEL, 2016, p. 297), penso que esses estudos possam se valer de uma abordagem transdisciplinar que articule, por exemplo, (auto)etnografia, estudos culturais, filosofias educacionais e de linguagem, sociologias e filosofias da infância ao pensamento decolonial. “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, como diz o provérbio do continente africano<sup>81</sup> que abre esta tese. Nesse sentido, é preciso também articular conhecimentos de toda a aldeia para

---

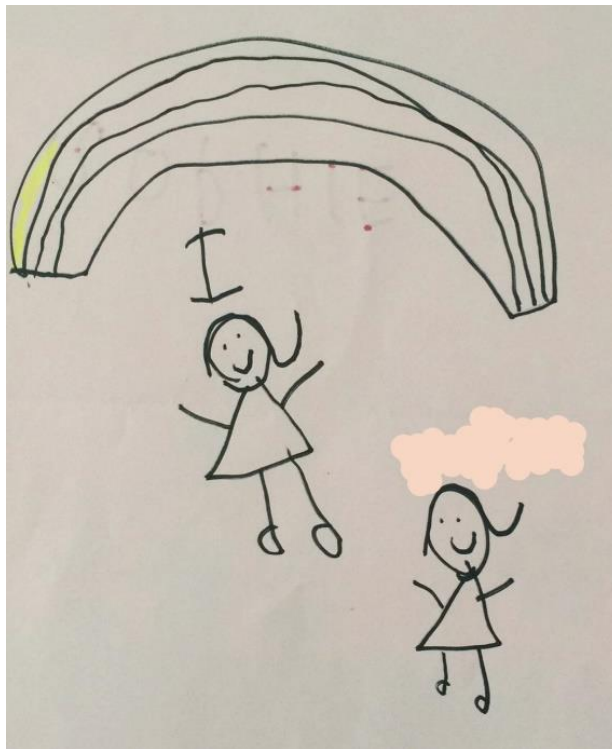
<sup>81</sup> Infelizmente, esta parece ser a única referência acerca desse provérbio. Penso que a impossibilidade de identificar e corporificar a sabedoria produzida no continente africano é mais um exemplo de como a colonialidade contribui para o apagamento dos conhecimentos produzidos no Sul (MIGNOLO, 2003).

compreendermos os meios pelos quais podemos nos educar e educar as crianças, considerando e valorizando os saberes locais acerca das infâncias.

Ao apresentar essas ideias acerca das infâncias e de decolonialidades em minha (trans)formação, tenciono oferecer uma pequena contribuição para este campo que se faz necessário para “(re)construir a emergência daquilo que não se vê e não se escuta, mas que existe de forma silenciada ou como potencialidade” (MELGAREJO; MACIEL, 2016, p. 314), como o são as infâncias que transitam comigo na sala de aula.

## Outros pontos de partida

Imagem 21 – Incompletudes



Fonte: Arquivo pessoal

A conclusão desta tese ao mesmo tempo encerra um ciclo e inicia outro. Novos pontos de partida se abrem para mim a partir da escrita deste trabalho, e espero eu, para você também a partir das leituras que fez.

Ao longo desse processo, foi desafiador, para não dizer dolorido, abdicar das férias, dos feriados, dos domingos e de várias horas de sono para dedicar-me às leituras e à escrita deste trabalho. Assim como muitas colegas pesquisadoras, esta tese foi escrita principalmente no “quarto turno”, depois de ter passado outros três turnos trabalhando, cuidando da casa, de minha família e de mim. Com essa confissão, não pretendo “glamorizar” os desafios que nós, mulheres, muitas vezes enfrentamos ao fazer pesquisa sem financiamento público, mas, sim, denunciar os cortes recentemente impostos pelo governo federal ao orçamento destinado à pesquisa acadêmica, o que, dentre outras mazelas, faz com que pesquisadoras como eu tenhamos que nos desdobrar para produzir ciência e contribuí, certamente, para o desgaste e adoecimento emocional das pesquisadoras e de suas famílias.

A escrita de uma tese é um processo complexo que se rizomatiza na vida de quem escreve e das pessoas ao seu redor. Reconheço, portanto, que esta pesquisa é produto de um esforço coletivo: meu, de minha orientadora e de meu orientador, dos membros da banca de qualificação e defesa, dos grupos de pesquisa dos quais tenho participado, de minhas amigas acadêmicas com quem troco “figurinhas”, da minha família que me apoia e das bibliotecas que acesso (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 164). E também, claro, de meus alunos e minhas alunas. As relações que estabeleço com essas pessoas e esses contextos produzem e são produzidas por movimentos de conscientização, no sentido freireano do termo (FREIRE, 1970):

Conscientização da nossa ignorância anterior, conscientização do avanço do estado de não saber para o estado de saber e, tendo chegado ao estado de saber, a gente se conscientiza do fato de que sabemos algumas coisas mas não sabemos outras. É esse processo constante... (MENEZES DE SOUZA et al., 2019, p. 169).

Nesse sentido, os saberes construídos a partir deste estudo se tornam novos pontos de partida, nos quais as mudanças que aqui proponho se movimentam.

A percepção da mudança leva à idéia do futuro, já que é o único território do tempo no qual podem ocorrer as mudanças. O futuro é um território temporal aberto. O tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado. E, dessa maneira, a história pode ser percebida já não só como algo que ocorre, seja como algo natural ou produzido por decisões divinas ou misteriosas como o destino, mas como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, conseqüentemente, ter sentido [...] (QUIJANO, 2005, p. 124).

Os sentidos que dou para minhas narrativas como educadora de inglês para crianças passam pelo entendimento de que os caminhos que tenho percorrido ao longo de minha formação docente são produto de questões históricas relacionadas à oferta de educação linguística em línguas estrangeiras para crianças e à produção de contextos para a materialização de propostas educacionais e de formação de educadoras. Nesses caminhos, minhas percepções sobre mim e sobre as infâncias ao meu redor têm se modificado conforme os espaços nos quais circulo e os discursos com os quais dialogo.

Assim é que, por muito tempo, considerei ser meu papel prover às crianças o conhecimento linguístico por meios de práticas de repetição e de memorização de listas de palavras. Lançava às crianças um olhar adultocêntrico, enxergando-as como aquilo em que se tornariam ou que deveriam se tornar: trabalhadoras, falantes de

inglês, bem-sucedidas. Acreditava que a língua inglesa possibilitaria que elas assim se tornassem.

Hoje, a partir de perspectivas decoloniais, tenho compreendido que meu papel como educadora é, principalmente, mobilizar conhecimentos pedagógicos, filosóficos, metodológicos, tecnológicos, enfim, para contribuir com o desenvolvimento das crianças como seres humanos. Tenho buscado, a partir da percepção das infâncias ao meu redor, me distanciar de uma noção universalizante de criança como ser de pouca idade, que se desenvolve de maneira homogênea a despeito de questões sócio-histórico-culturais que permeiam seu contexto de vida. Nesse sentido, o aprendizado de uma língua estrangeira tem sentido na medida em que contribui para o desenvolvimento humano, levando em consideração essas mesmas questões sócio-histórico-culturais que permeiam a existência infantil.

Nesta tese, busquei evidenciar os movimentos que se rizomatizam nessas mudanças de paradigma que me acompanham ao longo de minha trajetória de formação docente. Ao resgatar minhas histórias, meu objetivo era re-conhecer minhas subjetividades docentes, compreender as relações que podem ser estabelecidas entre minha formação como educadora, os sentimentos que me acompanham e as ideias sobre a infância que tenho construído em meu fazer pedagógico. Espero não ter perdido essas questões de vista.

Ao trazer a autoetnografia como possibilidade, assumo as subjetividades que declaro neste estudo (e também, talvez, aquelas que propositalmente escondo) ao produzir uma escrita que alterna teorizações, autorreflexão, narrativas e autocrítica, formalidade e informalidade. Reconheço os riscos envolvidos na produção de um texto autoetnográfico em um ambiente acadêmico ainda caracterizado pela busca da objetividade por meio de uma escrita impessoal e descorporificada. No entanto, assumo esses riscos como parte de um esforço decolonial no sentido de humanizar a ciência (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) e evidenciar meus locais de fala e de escuta, que se movimentam e se rizomatizam conforme negocio minha existência (MENEZES DE SOUZA et al., 2019).

Assumo, ainda, que a mesma impessoalidade que critico aparece em diversos momentos deste estudo, assim como pensamentos colonizantes (GROSFOGUEL, 2011; 2013; WALSH, 2019) e dicotômicos (MONTE MÓR, 2018), além de narrativas hegemônicas acerca da formação docente e das infâncias ao meu redor (CASTRO, 2020; DOURADO, 2020). Ciente do paradigma educacional moderno/ eurocêntrico

em que fui forjada, marcado por raciocínios disciplinadores (MONTE MÓR, 2018), acolho essas incoerências como parte integrante de minha formação e de meus esforços de desaprendizagem (JORDÃO, 2018).

A autoetnografia possibilitou engajar-me em um “movimento doloroso e fundamental” (NISHIMURA, 2018, p. 162) que se constitui em olhar para mim mesma e para o outro ao meu redor a partir de teorias sociais. As lentes decoloniais, por sua vez, me permitem tentar me “libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 139), re-conhecendo minhas subjetividades e subalternidades, minhas práticas colonizadas e colonizantes.

Compreendendo que a autoetnografia tem como objetivo principal elaborar uma descrição cultural densa (GEERTZ, 1973), ao encerrar este estudo, vale perguntar: “até que ponto minha história pessoal permite a mim e aos leitores entender a cultura” (WINKLER, 2018, p. 237)? Até que ponto minhas experiências como criança, como estudante de graduação e pós-graduação, como educadora e formadora de educadoras, como colega de trabalho e como cidadã nos permitem compreender como as culturas de educar crianças em línguas estrangeiras se articulam com minhas vivências? Deixo para você essas perguntas, na medida em que compreendo que as respostas se rizomatizam de diferentes formas a partir das leituras que você fez.

Geralmente, espera-se que a conclusão de uma tese implique a construção de uma “inovação”, de um conceito novo, uma proposta ou protocolo inédito. Espero não decepcioná-la por não trazer aparentemente nenhum ineditismo. Entendo, com Grosfoguel (2007, p. 8) que

[...] o conceito de novidade é totalmente moderno e colonial. A descolonização não implica em criar novos conceitos, não necessita de novos conceitos, ela implica em implicarmo-nos em outras genealogias de pensamento, que não são novas, são velhíssimas.

Ainda que eu pretendesse criar algo considerado inédito, poderíamos questionar: inédito para quem? Considerando as limitações de meu conhecimento teórico e de meus marcos conceituais (GROSFOGUEL, 2011), o que eu poderia achar novidade, em outros contextos, talvez não o seja. Com isso em mente, espero que esta tese produza, muito mais que uma pretensa “inovação”, o resgate de entendimentos plurais acerca das infâncias, da emergência das subjetividades no

fazer docente e do entendimento de questões históricas relacionadas à formação para o trabalho educacional em línguas estrangeiras com crianças.

Como educadora carente de espaços institucionais de formação para esse contexto, reitero a importância do resgate de tais discussões nos cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão, de especialização e aperfeiçoamento, nas pesquisas acadêmicas, em eventos e publicações de livros, capítulos e revistas especializadas. Desse modo, muitas das limitações que tenho sofrido, tais como os sentimentos de incapacidade e de inadequação ao trabalho docente com crianças, poderão ser minimizadas a partir do momento em que as educadoras, fortalecidas por bases epistemológicas mais sólidas, poderão tomar decisões pedagógicas mais bem informadas e, assim, encarar seus contextos de trabalho com mais confiança.

A partir das teorizações alinhavadas de maneira transdisciplinar com conhecimentos na área de Linguística Aplicada Crítica, Psicologia, Sociologia, Estudos Culturais, Educação, Estudos Decoloniais, Medicina e Filosofia, espero que este estudo contribua para um diálogo entre universidade e escola, entre instituições de ensino públicas e privadas, entre contextos de ensino regulares e cursos de idiomas, entre universidade e sociedade. Quero crer que esse diálogo se rizomatizará em diálogos outros, produzindo novas questões e novas teses, que se movimentarão a partir do reconhecimento das incompletudes (SOUSA SANTOS, 1997) de cada um desses campos do saber.

Partindo desse reconhecimento e dessa esperança, esta tese precisa ser encerrada, sem no entanto encerrar nosso diálogo<sup>82</sup>. “Como criança curiosa que não cessa de perguntar, meus questionamentos não findam com [esta tese]; continuarão a fazer parte desta grande pesquisa que é a vida” (DOURADO, 2020 p. 262).

---

<sup>82</sup> Podemos continuar dialogando por correio eletrônico: [mariannareis@hotmail.com](mailto:mariannareis@hotmail.com)

## Referências

- ADAMS, T.E.; ELLIS, C.; JONES, S.H. Autoethnography. In: MATTHES, J.; DAVIS, C.S.; POTTER, R.F. (org.) *The international encyclopedia of communication research methods*. [s.l.]: John Wiley & Sons, Inc., 2017. p. 1-11.
- ADAMS, T.E.; JONES, S.H.; ELLIS, C. *Autoethnography*. New York, Oxford University Press, 2015.
- ALMEIDA, R.R.; SABOTA, B. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. *Revista Intercâmbio*, v. XLVIII: 103-122, 2021.
- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- ALVES, R. *Do universo à jaboticaba*. São Paulo: Planeta, 2010.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1996.
- ANDREOTTI, V.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K. Critical literacy in global citizenship education: professional development resource pack. [s.l.]: Centre for the study of social and global justice, [s.d].
- ANDREOTTI, V.O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n. 1, 2015, p. 21-40.
- ARAGÃO, R.C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.R.; CAMPOS, D.M. (orgs.) *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 241-274.
- ARAÚJO, A.; BORGES DE SOUZA, E.C. A filosofia da linguagem e a linguística. In: LINS, M.P.P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R.M. *O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução*. Vitória: PPGEL/UFES/ GM Gráfica e Editora, 2019. p. 9-26.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [s.l.]: Hucitec, [1929] 2006.
- BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio/ago, 2013, p. 89-117.
- BASONI, I.C.G; MERLO, M.C.R. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio-ago/2019.
- BÍBLIA Sagrada. Romanos. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/rm/2?q=romanos+2+9>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BIESTA, G. Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, v. 14, n. 20, p. 21-34, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>

BIESTA, G.J. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista educação especial*, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018.

BIESTA, G.J.J. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set/dez 2012.

BIESTA, G.J.J. *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BIESTA, G.J.J. Risking ourselves in education: qualification, socialization and subjectification revisited. *Educational theory*, v. 70, n. 1, 2020, p. 89-104.

BIESTA, G.J.J. The gap between identity and subjectivity: philosophical advocacy and the question of education. In: MAYO, C. et al. (org). *Philosophy of education 2013*. Urbana-Champaign: PES, 2013. p. 388-390. Disponível em: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/4033.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BIESTA, G.J.J.; BINGHAM, C. *Education, truth, emancipation*. Londres: Continuum, 2010.

BOCHNER, A.P. On first-person narrative scholarship: Autoethnography as acts of meaning. *Narrative Inquiry*, v. 22, n.1, 2012, p. 155-164. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Arthur\\_Bochner2/publication/261853299\\_Onfirst\\_person\\_narrative\\_scholarship\\_Autoethnography\\_as\\_acts\\_of\\_meaning/links/551734390cf2d70ee2772a6e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arthur_Bochner2/publication/261853299_Onfirst_person_narrative_scholarship_Autoethnography_as_acts_of_meaning/links/551734390cf2d70ee2772a6e.pdf) Acesso em: 20 maio 2020.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue*. Parecer nº 2/2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jan. 2022.

CADILHE, A.J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56-79, set./dez. 2020.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARVALHO, I; TONELLI, J.R.A. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. *Revelli*, v.8, n.2, junho, p. 1 – 18, 2016.

CASOTTI, J. B. C. Retextualização e letramento literário na educação básica. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 315-327, 2014.

CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. N. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016.

CASOTTI, J.B.C. Concepção de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola básica. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 87-105.

CASOTTI, J. B. C.; SILVA, S. L. . Propostas de produção de textos em livro didático de Língua Portuguesa: desafios para a prática docente na contemporaneidade. *Diálogo das Letras*, v. 7, p. 147-166-166, 2018.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, L.R. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*. v. 27, n. 1, 2020, p. 48-62.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, pp. 133-144, 1991.

CHIMAMANDA Adichie: the danger of a single story. [s.l.; s.n.], 2009. 1 vídeo (19min17sec). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CORTÉS-MORALES, S.; TEBET, G.G.C.; ACEVEDO-RINCÓN, J.P. Movilidades infantiles em pandemia: develando espacialidades invisibles de la niñez en Latinoamérica. *Desidades*, n. 30, ano 9, p. 142-160, mai/ago 2021.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CYPRIANO, A.M.C; SOARES, L.P.R.G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 48-60, dez/2019.

DAVIES, C.S.; ELLIS, C. Autoethnographic introspection in ethnographic fiction: a method of inquiry. In: LIAMPUTTONG, P.; RUMBOLD, J. (orgs.) *Knowing differently: arts based and collaborative research*. [s.l.]: Nova Science Publishers, 2008. p. 99-117.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1996.

DENZIN, N. Investigação qualitativa crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 10-119, jan/abr, 2018. DOI: [http://dx.doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v13i1.14178](http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178)

DENZIN, N.K. Confronting ethnography's crisis of representation. *Journal of contemporary ethnography*, v. 31, n. 4, ago. 2002, p. 482- 490.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DOURADO, M.P.B. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249–266, nov. 2019/fev. 2020.

DUARTE ROSS, A.; MARA DAHMER, A.; BORA MEDEIROS, F.; MONTE JORGE MARTINS, C. B. Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19: a visão dos professores de escolas de Línguas de Curitiba sobre o ensino com crianças. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 8, n. 1, 16 jul. 2021.

DUBOC, A.P. M.. *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A.P.M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: 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. 13-26.

DUBOC, A.P. Do tecido da vida, do puído do vírus: sobre crianças, novelos e linhas. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 126-131, 2020.

DUSSEL, E. Beyond eurocentrism: the world-system and the limits of modernity. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (orgs.) *The cultures of globalization*. Durham: Duke University Press, 2001. p. 3-32

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A.P. Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative social research*. v. 12, n. 1, jan. 2011 (documento online) Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ELLIS, C. Crossing the rabbit hole: autoethnographic life review. *Qualitative inquiry*, v. 19, n. 1, 2013, p. 35-45.

ELLIS, C. Heartful Autoethnography. *Qualitative Health Research*, v. 9, n. 5, p. 669-683, 1999.

ELLIS, C. Manifesting compassionate autoethnographic research: focusing on others. *International review of qualitative research*, v. 10, n. 1, p. 54-61, 2017.

ELLIS, C. Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, n.13, p.3-29, 2007.

ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, C.; BOCHNER, A.P. *Evocative autoethnography: writing lives and telling stories*. New York: Routledge, 2016.

ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. *Art Monitor*, n. 8, p. 91-100, 2010.

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.

FANON, F. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, MJ.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discursos, identidade, ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 203-225.

FERRARI, L. *Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico*. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Revista Crop*, n. 15, p. 102-119, 2010. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/32db07\\_0fb8477b12db4e62abbf409c44eb209e.pdf](http://media.wix.com/ugd/32db07_0fb8477b12db4e62abbf409c44eb209e.pdf). Acesso em: 02 jan. 2017.

FERRAZ, D.M. Letramento digital: a não-participação em blogs de pesquisa acadêmica. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 226-239, ago./dez. 2013.

FERRAZ, D. M.; COTRIM, A. Língua e cultura em Babel: problematizando o Outro. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M. *Línguas, c(C)ultura(s) & Educação Linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 223-242.

FERRAZ, D.M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015a.

FERRAZ, D.M. As perspectivas de licenciandos em língua inglesa sobre sexualidade, homossexualidade e homofobia. *Intersecções*, ed. 17, ano 8, n. 3, p. 66-83, nov. 2015b.

FERRAZ, D. M.; MALTA, L. S. As contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de línguas. *Rev. Entreletras*, Araguaína, TO, v. 8, p. 202-222, jul/dez 2017.

FERRAZ, D.M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: 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. 105-119.

FERRAZ, D. Visibilidade LGBTQIA+ e educação linguística: por entre os discursos de ódio, aceitação e respeito. *Revista X*, v. 14, n. 4, p. 200-221, 2019a.

FERRAZ, D. (Pós) modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, M.E.S.F.; HOELZE, M.J.L.R.; CRUVINEL, R.C.C. (Orgs.). *(Trans)formação de professor/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. [S.l]: [S.n.], 2019b. p. 17-39.

FERRAZ, D. et al. *A autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções*. [s.l.] Grupo de estudos sobre educação linguística em línguas estrangeiras, 14 maio 2021. 1 vídeo (1:57min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FLAHERTY, M.G. The crisis in representation: a brief history and some questions. *Journal of contemporary ethnography*, v. 31, n. 4, ago. 2002, p. 479-482.

FONSECA, C. O. Cultura no plural: reflexões e interpretações em (des)construção. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v6i3.1836. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1836>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FONSECA, C.O. A educação crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do espírito santo: eu, o outro, e o outro eu. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2018.

FONSECA, C.O. De onde falamos de cultura? In: FERRAZ, D.M.; TOMAZI, M.M. *Línguas, c(C)ultura(s) & educação linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 17-30.

FORTES, L. “Ser ou Não Ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. 2017. 222f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2003 [1971].

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, [1966] 2011.

FOUCAULT, M. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In: RABINOW, P. (org.) *The Foucault reader*. New York: Pantheon books, 1984. p. 340-372.

FOUCAULT, M. Politics and ethics: an interview. In: RABINOW, P. (org.) *The Foucault reader*. New York: Pantheon books, 1984. p. 373-380.

FOUCAULT, M. Truth and power. In: RABINOW, P. (org.) *The Foucault reader*. New York: Pantheon books, 1984. p. 51-75.

FREIRE, M.M. "The tablet is on the table!" The need for a teachers' self-hetero-ecotechnological formation program. *The international journal of information and learning technology*, v. 32, n.4, 2015, p. 209-220. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/IJILT-10-2014-0022>. Acesso em: 04 ago. 2020.

FREIRE, M.M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (orgs.) *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Editora UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em: 23 ago. 2020.

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.

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

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Serviço de extensão cultural: Recife, 1963. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3172>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FREIRE, P. Education: domestication or liberation? *Prospects*, v. 11, n. 2, 1972. p. 173-181.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. *Rev. Da FAEEBA*, Salvador, n. 7, jan/jun 1997, p. 19-33.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2003.

GALVÃO, A.S.M. English teacher education and early childhood education: mapping of Brazilian federal universities. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras-Inglês). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GALVÃO, A.S.M. Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: selected essays* by Clifford Geertz. New York: Basic Books Inc., 1973.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 10., 2002, Londrina. *Anais...* Londrina: APLIEPAR, 2002. p.107-114.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, v. 21, n. 1, fev. 2010, p. 19-32.

GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M.J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 67-77.

GROSGOUEL, R. Entrevista a Ramón Grosfoguel – por Montoya e Busso. *Polis*, n. 18, p. 1-13, jul. 2007.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world*, v. 1, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 31 jan. 2021.

GROSGOUEL, R. ¿Cómo luchar decolonialmente? Entrevistadora: M. R. Trejo. *Periódico Diagonal*, v. 7, não paginado, 2013. Disponível em <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/como-luchar-decolonialmente.html>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GUSDORF, G. *Pouquoi des professeurs? Por une pédagogie de la pédagogie*. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1963. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf\\_georges/pourquoi\\_des\\_professeurs/pourquoi\\_des\\_profs.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/pourquoi_des_professeurs/pourquoi_des_profs.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HOELTKE, C. *Some children don't*. Cincinnati: Standard Publishing, [19--].

HOLT, N. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story. *The international journal of qualitative methods*, v. 2, n. 1, mar., 2003, p.

1-22. Disponível em: [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_1final/html/holt.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1final/html/holt.html). Acesso em: 20 maio 2020.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como *commodity*. Direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras e Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul/dez. 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H; MACIEL, R.F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015. p. 195- 208.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, MG, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: 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. 71-82.

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.

JORGE, M. As estradas menos seguidas: trajetória de uma linguista aplicada crítica. In: 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. 175-186.

JUCÁ, L.C.V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

JUSTINIANO, A.C. Sobre rótulos e clichês: pesquisar o ensino de língua na escola ou com a escola pública? In: D.M. FERRAZ; C.J. KAWACHI-FURLAN (Orgs.) *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 183-195.

KACHRU, B.B. The power and politics of English. *World Englishes*, v. 5, n. 2/3, p. 121-140, 1986.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A. “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. *Olhares e trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 609-630, abr./jun. 2021.

KENNEDY, D. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de Linguística*.

São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 77-93.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W.O (Org.). *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. [não paginado]

KOHAN, W. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.3, p. 125-136, 2010.

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

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRENAK, A. O amanhã não está à venda. São Paulo : Companhia das Letras, 2020.

LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 2013.

MALTA, L.S. “What is your favorite color?”: práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 30-47, dez/2019.

MARCHI, R.C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARINOVA-TODD, S. H.; MARSHALL; B. SNOW, C. E. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 1, p. 9-34, 2000.

MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

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.

MÁXIMO, M.E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. *Civitas*, n. 21, v. 2, p. 235-247, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MEGID, C. O uso do material didático digital no ensino de língua portuguesa. In: CORACINI, MJ.; CAVALLARI, J.S. (orgs.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discursos, identidade, ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 227-247.

MELGAREJO, P.M.; MACIEL, L.C. Infancia y de/colonialidad: autorias y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 295-332, maio/ago. 2016.

MENDES, A.R.M.; PICCIN, G.F.O.; MERLO, M.C.R. Guia de inglês para os jogos paralímpicos sob os olhares dos letramentos. In: FERRAZ, D.; CASOTTI, J.B.C. *Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 41-68.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F. ARAUJO, V.A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; MONTE MÓR, W. Afterwords: hope and education is dystopic times: thinking about the presente as if from the future. *Rev. Bras. Linguist. Aplic.*, v. 21, n. 2, p. 657-670, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. et al. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Pensares em revista*, [S.l.], n. 15, maio, p. 162-172, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967/29446>. Acesso em: 26 jan. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/pr.2019.41967>.

MERLO, M.C.R.; FONSECA, C.O. Educação em línguas estrangeiras, currículo escolar e avaliação. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 151-152.

MERLO, M.C.R. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R.; FERRAZ, D. M. Letramentos e formação docente para o ensino de inglês. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; FERRAZ, D. M. *Estudos Linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: Editora do PPGEL, 2016, p. 265-278.

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.; CASOTTI, J.B.C. A linguística aplicada para além de seu lugar na linguística. In: LINS, M.P.P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R.M. *O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução*. Vitória: PPGEL/UFES/ GM Gráfica e Editora, 2019. p. 221-240.

MERLO, M.C.R.; FONSECA, C.O. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada. *Raído*, Dourados-MS, v. 14, n. 36, p. 37-55, set/dez, 2020.

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 - Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais*, v. 12, p. 1-19, 2020.

MERLO, M.C.R.; MALTA, L.S. Com a palavra, as crianças: conversas em sala de aula que (trans)formam. *Papéis*, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991/10883>. Acesso em 12 jun. 2022.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. Aisthesis decolonial. *Calle 14*, v. 4, n. 4, p. 10-25, jan./jun. 2010.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press: Durham/ London, 2018.

MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-122.

MIZAN, S.; FERRAZ, D.M. Educating in times of pandemic: images as micropolitics of epistemic disobedience to the modern and humanist epistemologies of the Global North. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 433-466, 2021. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117286>

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: \_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada na*

*modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan/jul., 2014.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, dez/2008, p. 1-18.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletids. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. *Interfaces Brasil/ Canadá*, Rio Grande, n. 8, 2008, p. 161-180.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: LEFFA, V. *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.R.; CAMPOS, D.M. (orgs.) *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-206.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical literacy: theories and practices*, v.1, n.1, p. 41-51, 2007. Disponível em <http://www.criticalliteracyjournal.org/>. Acesso em: 01 dez. 2016.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *R. Let. & Let.* Uberlândia, v.26, n.2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

MONTE MÓR, W. Prefácio. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 11-15.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: 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. 265-278.

MONTE MÓR, W. A formação crítica de professores universitários na área de línguas e linguagem: desafio, desestabilização ou resistência? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, n. 12, 2019, Vitória. *Anais...*, Vitória: PPGEL-UFES, 2019. p. 28. Disponível em: [https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2020/05/caderno\\_CBLA\\_vf1\\_compressed-1.pdf](https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2020/05/caderno_CBLA_vf1_compressed-1.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

MONTE MÓR, W.; IFA, S.; ONO, F. T. P. "As pessoas são as suas histórias": uma entrevista com Walkyria Monte Mór. *Calidoscópio*, v. 19, n. 4, p. 569- 574, 2021. Disponível em: 10.4013/cld.2021.194.10. Acesso em: 25 abr. 2022.

MORAES, M.C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Diálogo educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA JUNIOR, R.S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-91, 2021.

MOTTA, J.P.; ARAUJO, S.M.C.; MAIA, M.V.C.M. O lúdico na prática docente decolonial. *Ensino em perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2021.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1 a 3. São Paulo: Cortez, 2001.

NISHIMURA, S.K.W.D. *Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola*. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018

NXUMALO, F.; VILLANUEVA, M. Decolonial water stories: affective pedagogies with young children. *The international journal of early childhood environmental education*, v. 7, n. 1, p. 40-56, 2019.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, L.F. O que é uma educação decolonial? *Nuevamérica (Buenos Aires)*, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLLAIK, L.G.; ZILLER, H.M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

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.

ONO, F.T.P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. *Veredas online - Temática*, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

ONO, F.T.P. Seeing with my feet. *Academia Letters*, Article 401, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.20935/AL401>. Acesso em: 28 abr. 2022.

PACHECO, E.F.H.; EYNG, A.M. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020.

PAIVA, V.L.M.O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARDO, F.S. *Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações*. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

PARDO, F.S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? Para quê? Para quem? *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 12-29, dez/2019a.

PARDO, F. S. Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 198-218, set. 2019b.

PARMA, A. F. Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do “quanto mais cedo, melhor.” 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, v. 20, n. 42. p. 377-391, jul./dez. 2014.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1–16.16, 2010.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Sydney: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, M.G.D.; VIEIRA, A.T.V. (Orgs.) Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares. *Veredas online - Temática*, v. 22, n. 1, 2018.

PESSOA, R.R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.R.; CAMPOS, D.M. (orgs.) *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 173-186.

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.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago., 2006.

PINEAU, G. Estratégia universitária para a transdisciplinaridade e a complexidade. In: *Rizoma Freireano*. Instituto Paulo Freire de España, v. 1, n. 6, 2010, não paginado. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/estrategia-universitaria-para-a-transdisciplinaridade-e-a-complexidade--gaston-pineau>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PINEAU, G.; PUIG-CALVÓ, P. Histoires de vie avec l'alternance: la voie de recherche-formation em deux temps, trois mouvements et le master formation et développement durable au Brésil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7279, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7279> Acesso em: 23 ago. 2020.

PIRES, G. P. L. Diversidade e práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Relatório de Iniciação Científica – edital PIIC/UFES, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QUINTEIRO, J. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. *Zero-a-seis* (Florianópolis), v. 25, p. 1-12, 2011.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 37, n. 3, p. 728-747, jul./set. 2019.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Traduzido por Maria Leticia Nascimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RABINOW, P. (org.) *The Foucault reader*. New York: Pantheon books, 1984.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio: A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D.G. *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

RAJAGOAPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-162.

RANCIÈRE, J. Politics, identification and subjectivization. *The identity in question*, v. 61, 1992, p. 58-64. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/24c2/fa48216a7640dab45a3009d172ac9602233e.pdf?\\_ga=2.227677721.585502111.1592483044692746940.1592483044](https://pdfs.semanticscholar.org/24c2/fa48216a7640dab45a3009d172ac9602233e.pdf?_ga=2.227677721.585502111.1592483044692746940.1592483044). Acesso em: 18 jun. 2020.

ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

ROCHA, C.H. Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, C.H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.* v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

REZENDE, T. “*Somos a resistência*”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

SAFATLE, V. A economia moral neoliberal e seus descontentes. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAITO, R.T. *Decolonialidades em devir, práxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências*. 2021. 241f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L.W.; MATTOS, R.S. Decolonialidade e interseccionalidade: perspectivas para pensar a infância. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SANTIAGO FILHO, A.P.G; AVELAR, L.C.; RODRIGUES, A.C.L.; PEREIRA, C.B.G.; SOARES, A.M.M. Pandemia Covid-19 e o aumento da depressão infantil. In: FREITAS, G.B.L.; MARTINS, G.A.G. *Saúde mental: desafios da prevenção, diagnóstico, tratamento e cuidado na sociedade moderna*. [S.l.]: Editora Pasteur, 2021. p. 234-241. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sandra>

[Pillon/publication/352127810 SAUDE MENTAL - VOLUME 1/links/60c26a3992851ca6f8db3ae1/SAUDE-MENTAL-VOLUME-1.pdf#page=217](https://pillon/publication/352127810_SAUDE_MENTAL_-_VOLUME_1/links/60c26a3992851ca6f8db3ae1/SAUDE-MENTAL-VOLUME-1.pdf#page=217). Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTOS DE SANTANA, J. Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na educação infantil. *Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya*, v. 1, n. 2, 18 dez. 2020.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-241, 1972.

SOUSA SANTOS, B. Globalizations. *Theory, culture & society*. v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006. Disponível em: <http://tcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2-3/393> Acesso em: 15 maio 2017.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 03-46, out. 2007.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 48, n.1, pp. 11-32, 1997.

SOUSA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SULZBACH, L. A invenção da infância. Documentário (26min34sec). 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Si8>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SWAN, M.; WALTER, C. *How English works: a grammar practice book*. Oxford: OUP, 1998.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TODD, S. *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press, 2003.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. *Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil*. Paraná: Appris, 2017.

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, jan. 2021. Doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>.

TONIN, J.P. Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2018.

UNICEF. Convenção sobre os direitos das crianças. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 fev. 2022.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VERONELLI, G. *Decoloniality and language teacher education*. Palestra virtual proferida no GEELE Talks. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=EbNbkEPka\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=EbNbkEPka_o). Acesso em 23 abr. 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. p. 111-121.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença et al. *Revista eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel*, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WINKLER, I. Doing autoethnography: facing challenges, taking choices, accepting responsibilities. *Qualitative inquiry*. v. 24, n. 4, p. 236-247, 2018.

WITCHES, P. H. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. *Cadernos CEDES [online]*. v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC239651>. Acesso em: 05 jun. 2022.

YOURCENAR, M. *Memoirs of Hadrian*. Londres: Secker & Wlaburg, 1974.

YULE, G. *The study of language*. New York: Cambridge University Press, 2015.

## APÉNDICES

## Apêndice A

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Um estudo autoetnográfico sobre a formação de uma professora de inglês para crianças**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **a necessidade de pesquisar a fundo a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças**. Nesta pesquisa, pretendemos **analisar a formação da professora Marianna**. Esse estudo pode ajudar **a entender melhor como uma professora de inglês para crianças se forma e trazer novas ideias para as pessoas que planejam os cursos de formação de professores de inglês**. Também esperamos **ajudar você a pensar mais sobre seu aprendizado de inglês e sobre como você pode aprender melhor**. Os participantes são crianças como você, com idade entre 7 e 16 anos, que já sabem ler e escrever.

Seus responsáveis permitiram que você participasse desta pesquisa. Caso você também concorde em participar, vamos **gravar quatro de nossas aulas de setembro a outubro do ano de 2020 e depois vamos conversar sobre o que fizemos durante essas aulas**. **Essas aulas podem ser presenciais, na Playschool, ou podem também ocorrer em ambiente online, pelo Zoom; isso vai depender se a quarentena terminar até setembro**.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: você pode ficar com vergonha ou não gostar de ter sua voz e imagem gravada. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, saiba que ninguém irá assistir à gravação da sua voz e imagem. A professora Marianna vai anotar o que você disser, mas ninguém saberá que você está participando desta pesquisa. Você vai poder escolher um nome bem legal para nos referirmos a você neste estudo. Não falaremos para ninguém que ler esta pesquisa qual é o seu nome verdadeiro. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas seus dados serão um segredo nosso.

Participar deste estudo não custará nada para você ou para seus pais. Você também não receberá nenhum dinheiro por sua participação. Mas pode deixar que se houver algum custo para você ou seus pais, a professora Marianna vai cuidar disso. Caso aconteça alguma coisa errada ou se você tiver qualquer dúvida, pode falar com seus responsáveis ou ligar para a professora Marianna, responsável pela pesquisa, no telefone que está no final desta página. Você também pode ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa, cujo telefone também está aí embaixo.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. Não tem problema nenhum se você quiser desistir. Você pode querer participar e não querer responder a uma ou outra pergunta que a professora Marianna fizer. Se isso acontecer, não vai ter problema nenhum. E mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. Mesmo que seus pais tenham permitido que você participe, você pode querer não participar e isso não vai trazer nenhum problema para você.

Antes de terminar o estudo, a professora Marianna vai te mostrar as anotações que ela fez sobre as aulas e a conversa que teve com você. Quando a pesquisa terminar, você poderá ver os resultados. Vamos guardar as gravações por um período de 5 (cinco) anos, mas não vamos mostrá-las para mais ninguém. Depois desse tempo, elas serão apagadas. A sua identidade será protegida com padrões profissionais de sigilo, assim como manda a lei brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Os resultados desta pesquisa só servirão para fins acadêmicos e científicos. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, e isso não irá causar nenhum problema para você.

Vamos imprimir este documento em duas cópias: uma para mim e uma para você.

Eu,

---

\_, aceito participar da pesquisa **Um estudo autoetnográfico sobre o percurso formativo de uma professora de inglês para crianças**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer se eu participar desta pesquisa. Entendi que posso dizer 'sim' e participar, mas a qualquer momento posso dizer 'não' e desistir, e ninguém ficará com raiva de mim. A pesquisadora conversou comigo e com meus responsáveis e tirou minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei ter perguntas e posso ligar para Marianna se precisar. Meus responsáveis poderão modificar a decisão de participar se eles quiserem. Eles já assinaram um papel parecido com este me autorizando a participar. Recebi uma cópia desta folha e concordo em participar desta pesquisa.

Vila Velha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

**Pesquisadora responsável: Marianna Cardoso Reis Merlo**

**Fone: 27 997909379**

**E-mail: [mariannareis@hotmail.com](mailto:mariannareis@hotmail.com)**



## Apêndice B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS**

A criança \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade legal, foi convidada a participar da pesquisa intitulada *Um estudo autoetnográfico sobre a formação de uma professora de inglês para crianças*, desenvolvida por Marianna Cardoso Reis Merlo, sob orientação da Professora Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo e co-orientação do Professor Doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade de São Paulo. Abaixo seguem mais detalhes sobre como esta pesquisa se desenvolverá:

#### **JUSTIFICATIVA**

Ultimamente, podemos observar que muitas famílias e instituições têm promovido o aprendizado de inglês por crianças. No entanto, os estudos locais que investiguem essa questão ainda são escassos. Assim, esta pesquisa se justifica na medida em que se propõe a contribuir para promover reflexões sobre a formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras para crianças.

#### **OBJETIVO(S) DA PESQUISA**

Esta pesquisa busca resgatar a formação da pesquisadora como educadora de inglês para crianças, discutir conceitos relacionados ao ensino de inglês para crianças, tais como infância, língua e formação, além de propor um diálogo entre os diversos pontos de vista acerca do ensino de inglês para crianças.

#### **PROCEDIMENTOS**

A criança participará da pesquisa permitindo que sua imagem e voz sejam gravadas durante as aulas do segundo semestre de 2020. Ela também irá participar de uma conversa individual com a pesquisadora após terminar o ciclo de gravações. Nessa conversa, que também será gravada, a criança dará sua opinião sobre seu aprendizado de inglês e sobre a atuação da professora. As gravações das aulas e da conversa individual não serão divulgadas para terceiros em nenhuma hipótese. Somente a transcrição de trechos da aula e das conversas individuais será registrada no estudo. A imagem e voz da criança serão preservadas. Para manter o sigilo acerca da identidade da criança, ela poderá escolher um nome fictício para nos referirmos a ela na pesquisa. Tanto o nome fictício que a criança escolher quanto os dados da criança serão disponibilizados para sua análise antes de serem registrados no estudo. Após um período de 5 (cinco) anos, as gravações serão descartadas, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

### **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa ocorrerá durante quatro aulas assistidas pela criança no segundo semestre do ano letivo de 2020, no período de setembro a outubro. Nessas aulas, todas as atividades realizadas serão gravadas. A conversa individual com a criança ocorrerá no período de novembro a dezembro, em dia e horário oportuno para a criança e para você.

Caso a atual quarentena imposta pela pandemia da Covid-19 seja suspensa e as aulas presenciais sejam retomadas, as aulas e a conversa individual com a criança serão realizadas na Playschool Idiomas, situada à Rua Alan Munir Helal, 22, loja 2, Praia da Costa, Vila Velha, Espírito Santo. Em caso contrário, as aulas e a conversa serão realizadas em ambiente virtual, utilizando o aplicativo Zoom.

### **RISCOS E DESCONFORTOS**

A participação em qualquer pesquisa envolve riscos. Nesta pesquisa, pode ser que a criança se sinta constrangida em ter a voz e a imagem registradas por meio de gravações de áudio e vídeo. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora irá conversar com a criança e com você para esclarecer quaisquer dúvidas. Caso seja necessário, você pode entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas por meio de seu número pessoal informado abaixo. Se você quiser fazer qualquer observação sobre a conduta da pesquisadora ao longo da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, cujos dados também se encontram abaixo. Antes e durante a participação no estudo, a criança será informada de que é livre para participar ou não, e se escolher participar, pode responder ou não às perguntas feitas pela pesquisadora. Ela também será informada de que pode desistir de participar a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo para seu bem estar físico ou emocional. A criança será informada de que sua voz e imagem não serão registradas na pesquisa, e que somente a transcrição de trechos da aula e da conversa individual irá constar no estudo. A pesquisadora informará a criança de que sua participação é sigilosa e que ela poderá escolher um nome especial para a pesquisadora se referir a ela no estudo sem revelar sua identidade. Além disso, os trechos selecionados para compor esta pesquisa passarão pela sua aprovação e da criança antes de serem registrados no estudo. Ao final do estudo, a pesquisadora compartilhará os resultados da pesquisa com você por meio do envio da tese completa em arquivo digital.

### **BENEFÍCIOS**

A partir da participação neste estudo, a criança será motivada a refletir sobre seu aprendizado de inglês, o que pode contribuir para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além disso, os resultados obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de novas propostas para a formação de professores de inglês para crianças, que certamente irão beneficiar a sociedade.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Todas as explicações e informações necessárias durante a pesquisa serão fornecidas presencialmente ou por meio dos meios de contato abaixo relacionados. A assistência imediata e integral por possíveis danos decorrentes da participação nesta pesquisa também é garantida.

**GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA**

A criança sob sua responsabilidade não é obrigada a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da sua recusa. Caso você ou a criança decidam retirar seu consentimento, vocês não serão mais contatados(as) pela pesquisadora para falar sobre a pesquisa.

**GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

Comprometemo-nos a garantir o sigilo e a privacidade quanto à participação da criança na pesquisa, inclusive após as publicações decorrentes deste estudo.

**GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Não haverá recompensa financeira pela participação da criança na pesquisa. Não haverá despesas decorrentes da participação na pesquisa, mas caso haja despesas, elas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora.

**GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá recorrer à indenização nos termos da Lei (Resolução CNS 466/12).

**ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de problemas ou dúvidas sobre a pesquisa, pode-se contatar a pesquisadora MARIANNA CARDOSO REIS MERLO através do telefone (27) 99790-9379 ou pelo e-mail mariannareis@hotmail.com. Em caso de denúncia e/ou intercorrências com a pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. O CEP/UFES Campus Goiabeiras tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente aceito deixar a criança sob minha responsabilidade participar desta pesquisa.

Declaro ainda que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias originais de igual teor, assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pela pesquisadora, sendo que uma delas me foi entregue.

Vila Velha /ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Participante da pesquisa/ Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa *Um estudo autoetnográfico sobre a formação de uma professora de inglês para crianças*, eu, Marianna Cardoso Reis Merlo, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Vila Velha/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Marianna Cardoso Reis Merlo (pesquisadora)



## Apêndice C

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTES

Você foi convidado a participar da pesquisa intitulada *Um estudo autoetnográfico sobre a formação de uma professora de inglês para crianças*, desenvolvida por Marianna Cardoso Reis Merlo, sob orientação da Professora Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo e co-orientação do Professor Doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade de São Paulo. Abaixo seguem mais detalhes sobre como esta pesquisa se desenvolverá:

#### JUSTIFICATIVA

Ultimamente, podemos observar que muitas famílias e instituições têm promovido o aprendizado de inglês por crianças. No entanto, os estudos locais que investiguem essa questão ainda são escassos. Assim, esta pesquisa se justifica na medida em que se propõe a contribuir para promover reflexões sobre a formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras para crianças.

#### OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Esta pesquisa busca resgatar a formação da pesquisadora como educadora de inglês para crianças, discutir conceitos relacionados ao ensino de inglês para crianças, tais como infância, língua e formação, além de propor um diálogo entre os diversos pontos de vista acerca do ensino de inglês para crianças.

#### PROCEDIMENTOS

Sua participação nesta pesquisa se dará permitindo que sua voz e imagem sejam gravadas em uma entrevista com a pesquisadora. Essa entrevista terá como tema o ensino de inglês para crianças e a formação docente em nosso país. As gravações não serão divulgadas para terceiros em nenhuma hipótese. Somente a transcrição da entrevista será registrada no estudo; sua imagem e voz não serão divulgadas. Todos os dados gerados a partir da sua entrevista serão disponibilizados para você analisar antes de serem registrados no estudo. A entrevista será transcrita de forma a manter o sigilo acerca da sua identidade. Você poderá escolher um nome fictício para nos referirmos a você no estudo e protegermos sua identidade. Após o registro, as gravações serão descartadas, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

#### DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A entrevista deverá ocorrer durante o ano de 2020, no período de setembro a dezembro. A entrevista será realizada no local que for mais conveniente para você, podendo até mesmo ser realizadas remotamente, pelo Zoom ou WhatsApp, caso a quarentena imposta pela pandemia da Covid-19 seja mantida até setembro.

## **RISCOS E DESCONFORTOS**

A participação em qualquer pesquisa envolve riscos. Nesta pesquisa, pode ser que você se sinta constrangido em ter a voz e a imagem registradas por meio de gravações de áudio e vídeo. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora irá conversar com você para esclarecer quaisquer dúvidas. Caso seja necessário, você pode entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas por meio de seu número pessoal informado abaixo. Se você quiser fazer qualquer observação sobre a conduta da pesquisadora ao longo da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, cujos dados também se encontram abaixo. Durante a entrevista, você será lembrado de que é livre para participar ou não, e se escolher participar, pode responder ou não às perguntas feitas pela pesquisadora. Você também será lembrado de que sua voz e imagem não serão divulgadas a terceiros, e que somente a transcrição da entrevista será utilizada. Você pode desistir de participar a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo para seu bem estar físico ou emocional. Além disso, os trechos selecionados para compor esta pesquisa passarão pela sua aprovação antes de serem registrados no estudo. Ao final do estudo, a pesquisadora compartilhará os resultados da pesquisa com você por meio do envio da tese completa em arquivo digital.

## **BENEFÍCIOS**

Os resultados obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para a sociedade por meio do desenvolvimento de novas propostas para a formação de professores de inglês para crianças. Além disso, ao participar desta pesquisa você terá seu conhecimento acerca da formação de professores e do ensino de inglês para crianças valorizado, e poderá compreender melhor como funciona o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças.

## **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Todas as explicações e informações necessárias durante a pesquisa serão fornecidas presencialmente ou por meio dos meios de contato abaixo relacionados. A assistência imediata e integral por danos decorrentes da participação nesta pesquisa também é garantida.

## **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA**

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado(a) pela pesquisadora para falar sobre a pesquisa.

## **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

Comprometemo-nos a garantir o sigilo e a privacidade quanto à sua participação na pesquisa, inclusive após as publicações decorrentes deste estudo.

## **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Não haverá recompensa financeira por sua participação na pesquisa. Não haverá despesas decorrentes da participação na pesquisa, mas caso haja despesas, elas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora

## **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá recorrer à indenização nos termos da Lei (Resolução CNS 466/12).

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de problemas ou dúvidas sobre a pesquisa, pode-se contatar a pesquisadora MARIANNA CARDOSO REIS MERLO através do telefone (27) 99790-9379 ou pelo e-mail mariannareis@hotmail.com. Em caso de denúncia e/ou intercorrências com a pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

O CEP/CCS/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 14h.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente aceito participar desta pesquisa.

Declaro ainda que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias originais de igual teor, assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pela pesquisadora, sendo que uma delas me foi entregue.

Vila Velha /ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa/ Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa *Um estudo autoetnográfico sobre a formação de uma professora de inglês para crianças*, eu, Marianna Cardoso Reis Merlo, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Vila Velha/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Marianna Cardoso Reis Merlo (pesquisadora)

## ANEXOS

## Anexo 1

### Transcrição – Rosa Luxemburgo

Rosa - 00:01 Claro que você vai me ver, tá doida? Eu até passei batom! Espera aí, deixa eu só sair...

M - Então...

Rosa - Eu tô indo pra outra sala...tô...gente, é a minha cara isso, né?! A gente marcou e, quando abre a câmera, eu tô andando pra lá e pra cá, correndo...não é minha cara isso, gente? Que feio, né, Mari?

M - É muito Rosa isso. A pessoa não para. [risos]

Rosa - Eu tô procurando o carregador do meu celular, o carregador do danado do celular, que agora deu pra descarregar rápido. Mas tá aqui, já achei, tá no meu quarto. Você tem que vir aqui em casa. Pena que nesse contexto, né, a gente fica mais limitado.

M - É difícil.

Rosa - Eu tô indo lá pra varanda porque agora é um momento de prazer, porque estava na tarefa...no 'tarefismo' até agora. Pronto, como você está? Me conte de você.

M - Tô bem, estava com saudade, Rosa. Que bom falar com você. Tô meio cansada, assim, sabe? Dessas...muitas coisas na cabeça...

Rosa - Você tá dando aula remota, Mari?

M - Sim, e pra crianças muito pequenas.

Rosa - Nossa! Minha irmã tá nessa vida também, ela tem algumas turmas menores...

M - Ela é de [disciplina escolar], né?

Rosa - [faz que sim com a cabeça] É incrível...

M - Como que dá aula de [disciplina escolar] online?

Rosa - Ô, Mari, eu estou apaixonada pela minha irmã [risos]. Eu tenho uma admiração por ela, assim, que eu nem falo muito senão eu fico emocionada e choro, mas, assim, é incrível, absolutamente inexplicável. Tem mil coisas. Eu sempre pergunto: "O que você tá dando?", aí dá brincadeira com balde, com não sei o quê, com...loucura!

M - É isso. É difícil, nossa! Eles são pequeninhos e aí é difícil...

Rosa - Exatamente. Você tem as turmas de 'piquitinhos', né?!

M - De três anos.

Rosa - Ah tá.

M - E aí tem os pais, né, que ficam do lado...[risos]

Rosa - Uhum.

M - Aí eu faço coisa com massinha, eu faço...a gente contou a história lá do Brown Bear, aí eles fi...a gente fez um pãozinho em formato de Bear, aí o pai quer fazer...eu faço coisa com massinha, aí o pai quer fazer, botar a mão na massinha, aí eu falo assim: "Pode deixar a criança fazer, tá?" [risos].

Rosa - [risos] Quer tomar as rédeas, né?!

M - É! Ai, Rosa, nossa! Tá sendo um desafio.

Rosa - Na [nome da escola] começou ontem, você sabe, né?

M - Tô sabendo.

Rosa - Isso. Eu tenho três turmas e [informação omitida] né. *Trash*, viu?

M - É?

Rosa - Mas, pelo menos, a gente conseguiu aprovar, então, por exemplo, uma turma que eu tenho que é de setenta e cinco horas, não é igual vocês tinham, de sessenta, não, é setenta e cinco - três horas em um dia e duas horas no outro - , da semana, né, dois encontros.

M - Uhum.

Rosa - Com essa turma a resolução me dá respaldo pra eu ter somente 25% de horas síncronas. Eu posso ter mais, se eu quiser, né. E aí eu combinei com eles de manter esses 25% e a gente ver como é que eles se saem, né, se conseguir ter mais, a gente tem. Aí fica assim? quarta-feira eu tenho aula com eles de três as cinco, seria de três às seis, mas é muito tempo na frente do computador, assim, sentada, né, de três as cinco e só. Só que, assim, eu vou ter que mandar um monte de atividade assíncrona, corrigir tudo, blablabla, então é loucura, né.

M - É.

Rosa - Aí eu vou tentar conter, isso tem até a ver já com a nossa conversa, né, eu acho que eu vou ter que tentar conter o meu...mudar completamente o meu jeito de dar aula, né, o meu ímpeto assim "Ai, vocês tem que ler isso, vocês tem que ler isso, vocês tem que ler isso. Olha só como isso é importante", sabe, assim? Eu quero que eles leiam tudo. Mesmo que eu não seja, eu acabo sendo muito flex, né, tipo assim, muito mãezona, né, eu não vou nunca punir porque não leu, eu só fico um pouco decepcionada [risos].

M - [risos]

Rosa - Às vezes eu fico decepcionada, frustrada, é o que todo mundo fica, né.

M - É.

Rosa - Vou ter que segurar a onda porque senão eu vou arrumar trabalho pra mim, além do que já tem, né, eu tenho que trabalhar, lógico, eu nunca parei de trabalhar. Vou até fumar um cigarro, Mari, aqui, o que eu faço raramente.

M - Ai, sério, Rosa?

Rosa - Uhum.

M - Eu já te falei que você não tem nada a ver com cigarro, né?

Rosa - Não me lembro, você falou?

M - Aí, nada a ver, Rosa. [risos]

Rosa - Os meus alunos...é engraçado, os meus alunos falam assim...eles falam pra...eles falam dos meus hábitos, eles me mandam ir dormir, na hora que eles me veem acordada de madrugada nas redes, me mandam whatsapp "O quê que você tá fazendo acordada até agora? Vai dormir, Rosa!" [risos].

M - [risos]

Rosa - Mas fala, meu amor, e aí? Como é a nossa pauta?

M - Então, Rosa, eu queria te agradecer muito por ter aceitado participar dessa minha pesquisa, é uma autoetnografia...

Rosa - Tá na moda agora a autoetnografia, né?

M - Tá na moda, né. Como eu sou uma pessoa que só anda na moda [risos]...

Rosa - Muito bom, muito bom. É muito lindo.

M - É, eu tô gostando, viu? Eu confesso que o meu primeiro encontro com a etnografia foi lendo a pesquisa da Karina...mentira, foi do Fabrício Ono...

[trecho omitido]

M - Aham. E aí começando a estudar mais, melhor...assim, tô entendendo melhor, né, o quê que é autoetnografia e...confesso que eu tô tendo um pouco de dificuldade porque a autoetnografia é bem fora da caixa, né.

Rosa - Bem fora da caixa, tem que amarrar bem.

M - Eu sou total dentro da caixa, eu fiz uma casinha dentro da caixa.

Rosa - Por isso que é bom! E aí vai ser bom por isso, né, Mari. Apesar de ter um...de implicar um pouco de sofrimento, assim, né, de...

M - É.

Rosa - [...] segurar a ânsia de enquadrar tudo, né.

M - Uhum.

Rosa - Mas é bom, é o movimento contrário. Eu sou o contrário, eu sou fora da caixa, aí, tipo assim...

M - Tem que entrar.

Rosa - Tem que entrar, é importante. A gente perde as ilusões, né, de que "Ah, é tudo certo", não! Tem que equilibrar.

M - É. E a autoetnografia tem até um formato diferente, né, ela é meio assim...a linguagem, a escrita é mais informal pra ser mais acessível. E aí, nossa, eu tenho muita dificuldade, Rosa, pra escrever de uma forma mais...porque eu acho que a minha escrita é meio dura, meio chata.

Rosa - Quem te orientou no Mestrado mesmo?

M - Daniel.

Rosa - Ah, foi Daniel. É verdade. E qual foi o seu tema?

M - Foi ensino de inglês para crianças.

Rosa - Pra crianças.

M - Foi a formação de professores, na verdade. Eu fiz uma etnografia, no Mestrado.

Rosa - Que já ajuda um pouco, né, porque é etnografia, embora não seja autoetnografia.

M - É.

Rosa - Bacana. Mas agora quem tá te orientando é a [nome da pessoa].

M - É a Janaina, e o Daniel é o meu co-orientador.

Rosa - Ai, meu Deus, eu esqueço tudo. Desculpa, eu misturo na minha cabeça. [nome da pessoa] acho que tá com o [nome da pessoa], né, eu não sei se ele já terminou.

M - Terminou.

Rosa - Jura?

M - Tá com [nome da pessoa], lembra da [nome da pessoa]?

Rosa - Uhum. Minha amigona também, que nem você, [nome da pessoa]. Já fui na casa dela, [informação omitida]

M - É, eu acho que ela já tem dois. A [nome da pessoa] é uma fofa.

Rosa - Eu fui, assim, com [nome da pessoa] com barrigão, fui ver [nome da pessoa]. Mas que bom. [nome da pessoa] terminou, né?

M - Não.

Rosa - Não?

M - Ela tá com dificuldade porque, na quarentena, ela tá sem nenhuma rede de apoio, né.

Rosa - Nossa! E também escrevendo, se ela tivesse terminado e eu não tivesse ficado sabendo, eu ia cortar da minha...dos meus contatos [risos].

M - [risos] Pois é, aí ela falou que tá tendo dificuldade. [informação omitida]

Rosa - Só isso?

M - É.

Rosa - Gente do céu!

M - Porque a CAPES falou que poderia estender, eu acho, que até seis meses...não sei se era bem isso o texto, e que esse período não ia contar nesse quadriênio, mas esse quadriênio termina em 2022? Não...

Rosa - Não sei, eu não sei se conta assim porque [informação omitida]

M - É...então, termina...falou assim: pra esse quadriênio não vai contar. Só que quem entrou agora, defende no outro quadriênio, e o texto não ficou claro. Então, assim, eles estão...falaram isso pra gente na reunião.

Rosa - E você tá em que fase agora? Só tá escrevendo mesmo?

M - Eu tô só escrevendo.

Rosa - Você já me falou, mas eu esqueci.

M - Eu já fiz disciplina. Não qualifiquei ainda, tô escrevendo pra qualificar.

Rosa - Sim. E tá conseguindo render mesmo assim, nessa vida de aula remota?

M - Muito pouco, Rosa. Porque...nossa, é difícil! Porque, assim, eu faço tudo da Playschool durante o dia, aí eu tenho a noite pra estudar, aí o olho já tá cansado, já tá assim, oh, não tem quando fica assim pulando?

Rosa - Tremendo. Eu já tive essas fases de olho pulando, hoje eu tô, excepcionalmente, só um parêntese, né, eu nunca fui de ter ansiedade, eu comecei com uma curva ascendente de ansiedade quinze dias atrás, e aí quando foi no fim de semana, teve um pico, aí eu tô controlando muito, assim, com...eu não tô fumando todo dia, às vezes eu não fumo nem uma vez por semana, tipo, eu tenho...é...eu sou fumante sem vergonha, né, ainda bem, porque eu tenho medo de associar a ansiedade com...cigarro com ansiedade. Então, por exemplo, agora...eu estava muito ansiosa o dia inteiro, lá dentro, trabalhando no meu escritório, eu tenho controlado com respiração, com atividade física todo dia, assim, de suar, eu tenho que ir lá...eu tô indo malhar, eu tô fazendo essa coisa errada, eu tô indo lá na academia, mas lá eles estão bem controlados, né, o acesso é bem restrito, pra pouca gente; e tô...é...ah, essas coisas de auto-ajuda que a gente vai aprendendo da nossa própria...isso é importante, Mari, porque todo doutorando acaba sofrendo emocionalmente de algum jeito. E aí...é...por exemplo, eu faço muita coisa, eu tenho dificuldade de dizer não, [informação omitida]

M - Sério? [informação omitida]?

Rosa - [informação omitida] Então, assim, eu tô tentando controlar. Isso é uma coisa pro doutorando também, né, eu lembro que eu me sabotava, tipo, procrastinava. Então tô tentando não procrastinar, essas coisas vão ajudando, né, aí uma hora a escrita sai. Como dizia a minha amiga: "É só uma tese".

M - É só uma tese, gente. Exatamente. Adorei.

Rosa - [risos]

M - [informação omitida]

Rosa - [informação omitida].

M - Ai, deixa eu te mostrar isso aqui então, Rosa. Acho que você vai gostar de ver. Eu estava buscando coisas aqui pra tese e olha o quê que eu achei. [mostra documento] [informação omitida]

M - De 2015! Olha isso aqui.

Rosa - 13:51 É verdade, [informação omitida] no ensino de língua...como é que é o resto do nome? Eu esqueci. Era [informação omitida] como...

M - [informação omitida]

Rosa - Perspectiva, é.

M - Eu amei esse título.

Rosa - E eu não publiquei até hoje o artigo sobre isso.

M - Aí tem aqui: quatrocentos e noventa e dez...dezoito atividades muito legais de tradução pra fazer em sala de aula.

Rosa - Ai, que linda, que linda! Eu tenho isso lá no Drive, né. Eu vou publicar isso.

M - Eu vi isso aqui e falei: "Gente, isso aqui é ouro". Vou fazer com os meus alunos.

Rosa - [risos]

M - Aí eu pensei: "Vou mostrar pra Rosa".

Rosa - Maravilhoso.

M - Outra coisa que eu tenho aqui: 'Pesquisa-ação' [informação omitida] em 2007...[risos]

Rosa - Não acredito! Ô, Mari, tem quanto tempo...2007, 2017...treze anos.

M - Treze anos, tá, meu bem. Eu não tenho mais o arquivo, só tenho aqui a impressão, né.

Rosa - Eu tenho o arquivo com certeza, tudo guardadinho. Vou te mandar.

M - Eu estava lendo e eu ri tanto, Rosa, das coisas que eu escrevi.

Rosa - E eu vou rir das coisas que eu escrevi também, né.

M - Não, gente, eu falei: "Como é que a Rosa aceitou botar o nome dela aqui? Porque isso aqui tá muito engraçado até" [risos]

Rosa - [risos] Eu adorei.

M - Foi o meu primeiro...primeiríssimo texto da vida que foi publicado e se perdeu, né, Rosa.

Rosa - Sim, naquele...na plataforma da [instituição], né?

M - É.

Rosa - Em Letras por dentro?

M - Aham. Foi.

Rosa - Sim, aí é horrível isso, que dó.

M - É, mas tá bom, Rosa. Foi até bom que se perdeu [risos].

Rosa - Hoje não perde mais nada, né, pelo contrário, hoje a gente tá tudo capturado pela vigilância dos oligopólios de informação [risos]: Microsoft, Google...

M - Tá. Hoje não perde mais nada, nossa senhora. Rosa, e aí eu fiquei muito feliz de achar essas coisas, assim, e o engraçado é que...

Rosa - Gente, eu adorei.

M - Pois é, eu tenho a transparência até que eu usei na apresentação da semana de Letras, né.

Rosa - Imagina, isso aqui é ouro.

M - E aí eu fui ver as coisas da graduação que eu tenho guardado, eu guardei pouca coisa, né, é tudo da [informação omitida] matéria de [disciplina] [risos].

Rosa - Que lindo! Que amor! Muito lindo.

M - Eu falei: "Gente, só tem coisa da Rosa aqui" [risos].

Rosa - [risos] Ah, então você tinha que me chamar mesmo pra fazer a entrevista [risos].

M - Então, tem que ser você, tá vendo? E aí, Rosa, o quê que você lembra da nossa turma? Foi bem no comecinho, quando você começou na [nome da escola], né?

Rosa - Uhum.

M - O quê que você lembra da nossa turma?

Rosa - O quê que eu lembro? Eu lembro de muita coisa.

M - Da nossa relação, assim, como professora e aluna.

Rosa - Eu lembro que essa turma...eram duas, mas especificamente essa turma, [informação omitida]

M - Foi.

Rosa - [...] era muito afeto, e isso tinha uma relação direta, direta com...com o jeito de abordar, né, os temas, e até com a dinâmica, em si, de avaliação, de expectativa e tal. Eu tinha muita...é...eu tinha muita alegria de ir pra aula, de encontrar vocês, eu tinha dificuldade, e depois eu fui trabalhar isso, de separar e de ser firme quando eu tinha que ser firme, separar essa coisa do...

M - Uhum.

Rosa - [...] porque a gente associa o afeto com concessão, né.

M - Sim.

Rosa - E aí eu fui aprendendo isso. Hoje é muito diferente, hoje eu não sou amiga de todos os meus alunos, e nem acho que tem que ser. Não dá, não cabe, assim, nas...sabe...acho que você vai sendo demandado e não consegue. Mas, assim, era outro tempo, eu era muito jovem, né, acho que eu devia ter [informação omitida], exatamente. Você tem quantos anos?

M - Trinta e quatro.

Rosa - Pois é, por aí, eu tinha....2017? 2017...isso, eu tinha...

M - Não, 2...

Rosa - Era 2007. Não, antes, né?

M - Você entrou na UFES em 2007?

Rosa – [informação omitida]!

M - Cinco.

Rosa – [informação omitida] eu já fui professora de vocês.

M - Foi.

Rosa - Certo?

M - Uhum.

Rosa – [informação omitida]. E, assim, eu tinha...talvez seja bom você gravar...já tá gravando, né? Agora que eu tô vendo aqui.

M - Tô.

Rosa - Ótimo. Eu tô gravando as minhas aulas de piano também no Zoom, que a [nome da pessoa] me dá.

M - Nossa, aula de piano no Zoom.

Rosa - Ai, difícil, né? Mas aí eu uso o Zoom...eu uso o celular pra ficar voltado para as minhas mãos, fica só assim pra ela me ver, né, fica assim, ela vendo as minhas mãos em cima do piano, e o...enfim, e de vez em quando eu apareço. Mas é...eu lembro dessa aula, dessa turma...então, a questão do muito afeto, a dificuldade de separar as coisas, mas eu achava...é...uma coisa que salta a memória, né, é que vocês me pareciam muito envolvidos com a sala de aula, uma empolgação com o ensino,

era generalizado, tinha uma exceção ou outra, né, que depois eu acho que nem todo mundo acabou ficando na área, né, teve gente que foi trabalhar embarcado, ainda que talvez também trabalhasse embarcado dando aula, né. Então tinha uma coisa forte com a sala de aula. E aí eu achava que eu tinha um *gap* que eu podia contribuir, isso é muito importante. Tipo assim, eu via que vocês eram da prática, da dinâmica, do...sabe...criativos, né, tô falando no geral, né, muito criativos, daí eu vou falar de você...é...então muito criativos, muito pensando na questão do *communicative approach*, empolgadíssimos, em geral, e eu já trazia uma visão crítica ao *communicative approach* na época, né, eu já tinha uma posição crítica, né.

M - Eu lembro. Eu lembro que você passou um texto pra gente ler "*A critical look at the communicative approach*", eu lembro do título.

Rosa - Fantástico.

M - E foi a primeira vez que alguém me fez pensar, assim: "Espera aí, não é essa coca cola toda".

Rosa - Uhum. Hoje eu tô fazendo isso com a ideia de...com os letramentos [risos].

M - Por favor, faça! [informação omitida] [risos]

Rosa - [risos] Pois é. Todo mundo virou letramento.

M - Letramentos vão salvar o mundo...argh!

Rosa - Pois é, tem a ver com...você falou "*Critical look at the communicative approach*", aí essa coisa do '*critical*', e aí eu...tinha a ver com esse *gap*, né, esse espaço que eu achava que eu tinha pra entrar...é...que era muita empolgação sem respaldo teórico, mas não uma teoria de aplicação, né, não, assim, essa ideia de que você tem que saber da teoria e aplicar na prática, isso é tudo furado, né, mas uma teoria que emergisse ali da experiência do fazer mesmo, né, e que você...E aí eu achei que eu pude contribuir, mas eu era muito jovem também, né, eu tinha todas as minhas lacunas. Quando eu entrei, eu estava, pela prim...eu entrei na [instituição] sem ter publicado nenhum artigo.

M - Sério, Rosa?

Rosa - Nada! Eu não tinha nenhuma publicação, [informação omitida], eram outros tempos, entendeu? Eram tempos muito melhores. Eu não tô dizendo que esse perfil de uma professora que entra pra dar aula no ensino superior sem publicação seja ideal, mas é muito interessante que isso não tenha me impedido de entrar.

M - Sim.

Rosa - Não é?

M - Aham.

Rosa - Imagina, assim. Eu acho que...eu acho que esse espaço que eu ocupo no serviço público, antes de tudo, e na educação pública, é um espaço fértil pra crítica, pra atuação política, pra transformação social, então, assim, que bom que eu não fui impedida por causa da minha produção de publicação zero, né, porque produção não é só isso, né.

M - Sim.

Rosa - E aí eu sempre tive...e aí, enfim, eu trouxe uma...eu estava dizendo que eu era muito jovem, tinha as minhas próprias lacunas, mas eu sempre fui muito curiosa e incomodada com as coisas, né, inquieta, muito inquieta, querendo fazer as coisas...o currículo estava mudando e vocês não estavam incluídos nessa...eu peguei essa polêmica, de vocês não estarem incluídos na nova reforma curricular, e eu estava ajudando a concluir o processo, eu não participei da concepção em si, né, do currículo de 2006, que tá ainda vigente, mas tá acabando, então já tem currículo novo. O currículo novo já tá acho que no terceiro ou quarto período. Então, assim, eu peguei essa fase...é...e apesar das minhas lacunas e da minha ju..., né, de ser muito jovem, inexperiência acadêmica, eu acho que foi um bom encontro

com a sua turma, foi um encontro de potências, assim, sabe, de deflagrar potências em vocês e em mim também. E eu lembro de você...é...primeiro: muito comprometida, acho que isso não mudou em nada até hoje [risos], totalmente assídua, pontual, cumpridora das tarefas, né, e muito honesta. E por que eu tô dizendo isso, 'honesto'? Porque você não me parecia, e eu acho que não é mesmo, que ia no fuzuê geral junto só por ir.

M - Uhum.

Rosa - Tem vários perfis, né, tinham outros que eram mais do rock, ou de...do rock que eu digo...ou então, assim, da empolgação.

M - Aham.

Rosa - Então você tinha uma...você tinha um perfil analítico que era bem saliente pra mim. Analítico, crítico também, mas de uma doçura, como sempre foi, né, Mari, você sempre foi muito doce, isso é...isso é lindo. Então eu lembro desse compromisso, dessa assiduidade, da crítica, da análise, e me parecia...que dizer, nisso tudo, como eu disse, com muita honestidade, que você estava muito envolvida ali, com aquele olhar arguto nos processos.

M - Nossa, Rosa, obrigada. Fiquei surpresa até.

Rosa - É, eu acho. É mesmo?

M - Porque a minha impressão sobre mim na graduação é que eu era tão assim "Ai, vamos no *Mc Donald's*?", sabe?

Rosa - Vai ver que era em outros momentos [risos].

M - É, eu era tão assim, sei lá...

Rosa - Agora, eu não sabia discernir, eu tinha muita dificuldade, até hoje eu acho que eu tenho, e eu falo isso muito com a minha irmã, minha irmã é professora também, né, como eu falei, um ano mais velha que eu, e a capacidade que ela tem, e aí eu vou falar o quê que isso tem a ver com a sua turma e com você, né, ela tem uma capacidade de estar em uma turma, coisa que o professor precisa ter, né, e eu não sei se eu tenho...ainda mais agora, com o ensino remoto, e de conseguir olhar e diagnosticar as tensões.

M - Uhum.

Rosa - Fulano não quer trabalhar com ciclano, já percebi que tem uma animosidade ali...é...claro, eu tenho trinta anos de sala de aula hoje, claro que não é...eu tenho que falar...eu tenho que reconhecer as minhas virtudes, né, mas, assim, não é o meu forte, entendeu? De perceber, assim...é..."Parece que essa galera aqui, que fica mais junto, não rende tanto, e não rende por causa disso, porque tá sempre grudado", acho que essas coisas não ficaram sempre disponíveis pra minha percepção [risos]. E aí tem a ver com a minha elaboração sobre mim mesma, por quê? Porque eu acho que eu sou muito...como eu sou muito tímida, embora talvez não pareça, e como eu sou muito 26:59, embora talvez não pareça sempre...é...então, por causa dessas características, eu acho que quando eu tô na frente da sala, eu tô pensando em mim.

M - Aham.

Rosa - Tipo assim "Tô fazendo certo? Eles estão gostando de mim?" [risos], até...isso demora um pouco, até eu conseguir me desprender das minhas inseguranças, me acostumar com as pessoas, né, e aí eu tenho...eu acho que eu consigo alguma coisa, mas não muito, eu não sou capaz de detectar essas coisas, né.

M - Entendi.

Rosa - Então, assim...entendeu?

M - Aham.

Rosa - Então, assim, você, por exemplo, eu lembro que...eu lembro de nem...de ter a sensação de que talvez, às vezes, você estivesse chateada, mas eu me confundia porque, de repente, estava tudo normal, e não era, e realmente não devia ser, agora não tem nem como saber, né. Sabe? Algumas situações assim. [nome da pessoa], por exemplo, pra comparar, né, as pessoas que eu lembro muito: [nome da pessoa], [nome da pessoa]...esse [nome da pessoa], gente, que turma que eu amo.

M - [risos]

Rosa - 28:11

M - É.

Rosa - [nome da pessoa], por exemplo, chega fazendo trovoada, né.

M - É.

Rosa - É...e engraçado, né, porque eu acho que [nome da pessoa] é virginiana, não tem nada a ver com isso, ela deve ser ascendente em sagitário.

M - Ela é de 30 de agosto.

Rosa - Então, é virginiana. Já passou o aniversário dela.

M - Foi.

Rosa - Se [nome da pessoa] tivesse chateada, com raiva, vocês iam saber na hora. Então, assim, eu tô...esse comentário é sobre um traço individual, né...individual, né, de personalidade. Mas que na interação professor/aluno, quando não tá muito disponível, né, que você é mais na sua, você é mais contida, né?

M - É, eu acho que...eu acho que me identifiquei com essa palavra.

Rosa - Você é contida, então assim...é...mas isso jamais teve...se tivesse eu falaria, mas jamais teve nenhum efeito...é...sabe...negativo ou de apreensão pra mim, de eu me sentir apreensiva com você, não! Mas, assim, ao mesmo tempo, como eu disse, eu nem sempre fui capaz de olhar pra turma assim, sabe, aquela...com uma visão panorâmica e identificar os focos. Porque tinha, né, você sabe que tinha questões ali com um e com outro de natureza x, y e z, não era só harmonia maravilhosa.

M - É. Verdade.

Rosa - Mas, assim, a experiência foi maravilhosa com essa turma. Eu achava que...você tem que me lembrar quem...oh, eu vou lembrar de...porque aí, eu lembrando das pessoas, eu lembro de você mais, né, porque eu lembro das relações: você, [nome de várias pessoas]

M - [nome da pessoa].

Rosa - [nome da pessoa]! Como que eu lembro do nome, assim, de gente, hoje em dia eu não lembro...

M - Nome e sobrenome.

Rosa - Às vezes eu lembro o sobrenome [risos], alguns casaram também, avacalharam na minha cabeça, botaram...você, por exemplo, mudou. Você era Marianna Cardoso?

M - Cardoso.

Rosa - Então, tá vendo? Eu lembro.

M - É.

Rosa - O seu e-mail é Marianna Reis agora?

M - Reis. É Cardoso Reis, né.

Rosa - Aham. Cardoso Reis. Tem mais gente que eu tô esquecendo?

M - Tem, deixa eu lembrar...[nome da pessoa]...

Rosa - Ai, [nome da pessoa]! Gente, tinha um que era casado, mais velho do que todo mundo.

M - [nome da pessoa]?

Rosa - Eu acho que era [nome da pessoa]. Será que era o [nome da pessoa]? Era um mais velho.

M - É.

Rosa - Quietinho, né,

M - É. Tinha [nome da pessoa]...

Rosa - [nome da pessoa], sem dúvida, eu ia falar [nome da pessoa] e eu esqueci porque a gente começou a falar de outra coisa. Doideira...

M - [nome da pessoa].

Rosa - [nome da pessoa] era da turma de [nome da pessoa], de outra turma.

M - É.

Rosa - [nome da pessoa]! [nome da pessoa], caraca! Tinha uma [nome da pessoa], é verdade. Que era mais separada, né, que era mais...não era tão, parece, pelo menos na minha época, não era tão colada com todo mundo, né, não sei.

M - Ela andava muito com o [nome da pessoa]. Tinha o [nome da pessoa] também.

Rosa - [nome da pessoa], lembro do [nome da pessoa], claro, lembro sim.

M - Não sei que fim deu ele.

Rosa - É...por que eu estava pescando o nome das pessoas? Esqueci por que.

M - Você perguntou do [nome da pessoa], que era o mais velho, casado.

Rosa - Aham.

M - Tinha a [nome da pessoa], que era [informação omitida].

Rosa - Sim, ela é do [informação omitida] também, lá da escola que eu estudei [risos].

M - Sério?

Rosa - Reencontrá-la lá no [informação omitida], muito legal.

M - [nome da pessoa].

Rosa - Tá bem idosa, assim. Claro, a [nome da pessoa]! É muito doido, bicho, é muito doido. Todo mundo, né. Então, assim, imagina: essa turma toda era muito afetuosa a nossa interação, nossa relação, né.

M - É.

Rosa - Eu lembro de ter tido, em relação a [nome da pessoa], eu esqueci o sobrenome de [nome da pessoa] agora...

M - [sobrenome].

Rosa - [sobrenome]. Naquela época, assim, teve uma...talvez eu tinha uma preocupação porque eu sabia que ela [...]

[trecho omitido]

M - Ela faltava muito. A gente chamava ela de turista.

Rosa - Então, é isso, a maioria, mas você não, né, você sempre estava lá, presente.

M - Será que ela faltava por isso?

Rosa - *c'est possible*

M - [risos]

Rosa - Ah, eu acho que sim...então...ah, eu acho que uma coisa importante de dizer é que teve um traço muito maternal, né, meu com essa turma, né.

M - É.

Rosa - E que é, assim, na contabilidade geral, final, é ótimo, ponto positivo, saldo superavitário, né [risos]. Mas tem seus problemas.

M - Eu lembro que você era meio unanimidade, assim, entre a nossa turma. Tanto que quando a gente foi escolher pra formatura quem iria ser a nossa...é [informação omitida], né, que fala?

Rosa - Aham.

M - Foi a Rosa, Rosa, unanimidade.

Rosa - Eu fiz a [informação omitida], lembra?

M - [informação omitida]! Foi!

Rosa - Tinha o glossário do [nome da pessoa] que a gente inventou, ele falava que 35:33 era furta-cor, lembra disso? [risos]

M - [risos] Que saudade!

Rosa - Eu tenho fotos da [informação omitida]. Eu vou te mandar a foto sua comigo.

M - Manda! Eu perdi.

Rosa - Eu quis...olha só, é uma coisa que eu olho hoje, eu tô lembrando, né, eu não olhei agora, mas, assim, eu já vi várias vezes essas fotos, e eu fico impressionada porque, tipo, nesse dia da aula da saudade eu fiquei...eu queria uma foto com cada um, individual, além da foto...quer dizer, hoje isso não teria, não tem com turma nenhuma! Tem, assim, turmas queridíssimas que eu já tive depois também, né. Vários amigos que eu também fiz com as outras turmas, mas a minha compreensão é outra, eu acho que precisa ser outra porque senão...a intensidade ela é...ela pode ser autodestrutiva.

M - Sim.

Rosa - E era muito intensa a relação, né.

M - Uhum.

Rosa - Era como se fosse maternal, mas tinha uma coisa de irmã mais velha também, que eu era mais nova do que eu sou hoje, né. E tinha os churrascos, [nome da pessoa] estava na...em um dos churrascos [nome da pessoa] esteve, não sei se você estava nesse, não lembro, tem uma fotinho linda com todo mundo...com [nome da pessoa] também, né, acho que estava...eles eram os calouros de vocês: [nome da pessoa]...

M - Eu acho que sim.

Rosa - [...] [nome de várias pessoas]...

M - Aham.

Rosa - Essa turma também foi do 'coraçãoção'.

[trecho omitido]

Rosa - A gente conversou muito esses dias por áudio de Whatsapp. Então o que eu lembro é isso. E acho que é importante falar de você, né, eu lembro muito de você muito realizada, muito...ah, parece que você tinha sempre, a minha impressão, posso ser contradita por você, a minha impressão era que você sabia o que você queria já, você tinha uma coisa assim; que era diferente do [nome da pessoa], por exemplo, pra mim; que era diferente do [nome da pessoa], entendeu? A impressão que dava era que você sabia a sua...é...você sabia já o itinerário que você tinha, assim, tacitamente, não é uma coisa que você falasse ou que ninguém perguntasse, mas...

M - Sim.

Rosa - E era ótima na sala de aula, uma excelente professora. Eu lembro das mini...como é que a gente chamava? Como é que a gente chamava, Mari? Mini...não...micro...

M - *Micro Teaching*.

Rosa - *Micro Teaching*.

M - *Micro Teaching Session*, eu lembro. [risos]

Rosa - É. Eu lembro dos *Micro Teaching's*, impecáveis os seus, né, impecáveis.

M - Ah, que bom. Nossa, fico feliz em ouvir isso, Rosa. Mas, assim, eu acho que eu...acho que eu disfarçava bem, assim, a minha [risos]...minha indecisão, assim "Pra onde eu vou?".

Rosa - Ah, é?

M - Mas é legal a gente lembrar essas coisas porque a gente começa a pensar e vai reconstruindo, né, as memórias.

Rosa - Uhum.

M - Uma coisa que eu lembro muito também, Rosa, e que também tem um pouco a ver com a minha pesquisa, é que o [nome da pessoa] era pequenininho e você, algumas vezes que ele apareceu lá, que você levou ele lá na [nome da pessoa], você conversava em inglês com ele.

Rosa - [risos]

M - Eu achava aquilo o máximo. E você falava com ele assim: "*Talk to them*", aí ele todo tímido. Você criou o [nome da pessoa] como bilíngue, em casa? Como que foi?

Rosa - *Long story*. Quando eu estava grávida, eu planejei isso, eu estava no Mestrado e o meu orientador, o [nome da pessoa], lá da [nome da escola], já está aposentado hoje, né, ele é um inglês casado com uma brasileira e com dois filhos bilíngues. E aí ele falou comigo assim um dia: "Faz isso não. Não faz isso que você tá planejando não. Não tem nenhuma outra língua na qual a gente é mais afetuosos do que a nossa língua materna". E aí pensei muito, pensei muito, pensei: "Beleza, tá certo", mas aí quando o [nome da pessoa]...e aí, quando o [nome da pessoa] nasceu, eu não fiquei falando outra língua com ele, mas eu sempre expunha...expunha ele a 40:40 em inglês, né, tipo: *stories* ou 40:45, essas coisas, música, né.

[trecho omitido]

Rosa - Então até um ano e meio...quer dizer, aí o que é que isso tem a ver, né, com a sua pergunta sobre a questão do bilinguismo? Eu parei de fazer qualquer estimulação linguística em inglês enquanto a gente não teve uma estabilização dessa história. Quando estabilizou, a gente foi morar em [cidade] e aí ele precisava de estímulo, ele começou a falar, atrasou muito a fala em português, né, atrasou muito. Agora, isso me deu, assim, uma perceptividade, pra essas questões linguísticas, mais aguçada do que já era porque eu sou da área de linguagem mesmo, nasci pra trabalhar nessa área de linguagem, de texto, de línguas, de tradução, né, eu adoro tudo isso, e talvez a experiência com o [nome da pessoa] só...é...como é que fala? Alterou, aumentou isso, né.

M - Aham.

Rosa - E aí eu comecei a estimular ele com dois anos, dois anos e pouco, aí eu comecei a fazer tudo em casa, assim, mas o [nome da pessoa] não saía da minha cabeça sobre, assim, e os afetos e tal? Então eu brincava de inglês com ele, cantava muito, contava história, fazia comandos *in English*, é...fazia brincadeiras de todo tipo, essas coisas que a gente faz com criança na sala de aula, né.

M - Aham.

Rosa - Eu me lembro disso, você já tinha interesse pela sala de aula com criança na época da graduação, não tinha?

M - Acho que...

Rosa - Ou não é uma coisa que te...eu também não tenho certeza não, tô só tentando lembrar disso.

M - Eu acho que veio depois.

Rosa - É?

M - Acho que veio depois.

Rosa - Beleza. Aí eu fui, comecei...aí ele, rapidinho, desenvolveu muito rápido. Mas o [nome da pessoa] na minha cabeça era também pelo...então, assim, como é que se refletia na minha interação com o [nome da pessoa] em relação a língua essas lembranças do [nome da pessoa]? Eu não...jamais usava essa coisa da língua pra mostrar ele para as pessoas, entendeu?

M - Aham.

Rosa - Por isso que, assim, quando ele ia na [nome da escola] era uma situação excepcional, em que...por quê? Porque eu estava dando aula em inglês, e aí eu falava: "Mamãe tá dando aula em inglês, a gente tá conversando aqui em inglês", e ele entendia tudo. Aí eu já estava morando em [cidade], ele tinha quatro anos quando eu cheguei aqui, e aí desenvolveu muito mais, aí eu...só que eu mantive uma...eu mantive uma política de não expô-lo as pessoas, assim, pra mostrar que ele fala a língua, mantive essa política rigorosamente, e me mantive em uma motivação que era coerente, porque ele iria sacar isso e ele sacou, que era assim: "Eu quero que você tenha a exposição a uma outra língua que seja importante pra você ganhar tempo no futuro e não ter que se preocupar com essa língua", não falava assim com ele, né, mas depois eu até fui falando, quando ele estava com sete, com nove, com doze. Mas eu lembro que com cinco anos ou seis, eu já estava aqui na [nome da escola], né, ele falava assim às vezes: "Por que você tá falando em inglês comigo, mãe?", aí eu falava: "*Because that's what*

*I decided. You don't need to speak English with me, you can talk to me the way you prefer. You don't have to do anything. But I will talk to you in English*", então, assim, aí eu fui firme na minha motivação entendendo assim: "Não, tem uma consistência nisso". Eu sempre acho assim, Mari, o seu filho, ou o seu companheiro, com quem você tá, o seu amigo, vai saber qual é a verdade [risos], então não arrume subterfúgio e não tenha medo de se mostrar, não tenha medo de ser transparente, de dizer: "Tô triste hoje, tô triste. Tô com raiva. Tô com medo", por pior que seja um filho ver que a mãe e o pai tá com medo, né, eu lembro da minha sensação de quando eu vi a minha mãe com medo pela primeira vez, eu não esqueço até hoje, mas...os gatos estão subindo em cima do piano, deixa eu só tirar.

M - [risos] Eu tô ouvindo.

Rosa - Eu esqueci de fechar. É, eu esqueci de fechar. Então, assim, eu acho que eles são verdadeiros...quer dizer, eu acho que eles vão saber verdade.

M - Uhum.

Rosa - E aí eu tinha essa política em relação a questão da língua estrangeira, de não ficar inventando: "Ah, porque você vai poder passear se você falar inglês", não é nada disso, não acredito em nada disso, nem valorizo isso, né, embora eu adore viajar, né, mas não como uma questão, assim, tão forte, né, que vai definir como que você interage no espaço doméstico com seu filhinho, que é a casa, que é a nossa convivência, como dizia na igreja, a vida comum do lar, que é a coisa mais preciosa que a gente tem, né, em família. Esse aqui é o [nome], dá pra ver?

M - Oi. Que lindo.

Rosa - Bravão.

M - Rosa, por que uma criança tem que aprender inglês então, pra você?

Rosa - É uma boa pergunta, né. Eu acho que...tem aquelas respostas prontas que a gente dá pro aluno, né [risos]. Eu acho que a aprendizagem de língua e de música, de artes, de línguas, ela dá uma elasticidade cognitiva, ela dá uma flexibilidade na musculatura, se eu puder dizer assim; cognitivamente ela estabelece...é...uma forma...ela estabelece formas de se relacionar com o outro, e com as coisas, e com a linguagem, né, que não estão acessíveis quando você é monolíngue.

M - Uhum.

Rosa - Então você passa a ter uma tolerância com a ambiguidade, lembra que a gente falava disso nas aulas? Não sei se você lembra.

M - Lembro.

Rosa - Perfis de estudantes *tolerant with the ambiguity, tolerant...48:58*, eu acho que tem essa elasticidade que você adquire quando você tá em contato com música, com línguas estrangeiras, com a arte, com atividades culturais em geral.

M - Uhum.

Rosa - A experiência com a língua estrangeira salienta a complexidade, ao invés de reduzir tudo a uma visão simplória das coisas, do outro, das coisas e da linguagem. Então a experiência com a língua estrangeira salienta, assim "Tá vendo como tudo é muito complexo, rico, e que você não vai dar conta? Você não vai totalizar! Você não vai completar totalmente as coisas", no sentido mais filosófico mesmo, né, de totalização, de lidar com a diversidade também. Então tudo...isso, pra mim, é o principal. Não que eu tivesse totalmente ciente disso lá, quando eu estava com a minha barriguinha de [nome da pessoa], grávida, muito disso é intuitivo, né. Muito da minha decisão...parte da minha decisão de falar: "Ah, eu quero que meu filho seja bilíngue" tem a ver com a minha experiência com a língua estrangeira, né, tipo assim: "Que bom que eu falo uma língua estrangeira bem, por várias razões, e eu quero que meu filho experimente isso"; e, também, Mari, parece que tem uma questão assim: se ele fala as línguas que eu falo, eu tô mais perto dele ainda, entendeu?

M - Sim.

Rosa – [trecho omitido] ele falava inglês, ele...é...praticamente nativo, assim, quase, ele morou a maior parte da vida dele na Inglaterra, e depois que a gente parou de se ver, imediatamente depois eu fiquei com uma pessoa, eu tô falando isso por causa dessa questão da proximidade, quer dizer, como que a língua estrangeira te proporciona aproximação com o outro; logo na sequência...aqui como é a minha vida de ensino remoto.

M - [risos]

Rosa - Aqui é a irmã, oh.

M - Oi.

Rosa - Essa é a [nome].

M - [nome], adorei.

Rosa - [nome] tem um redemoinho aqui no pescoço, coisa mais linda. Então o outro namoradinho, essa experiência me ficou guardada, né, que não falava outra língua estrangeira, eu sentia uma diferença. Parece que é uma besteira, né, e que...e também não é absoluta, tá? Essa coisa da proximidade ela não se dá apenas através das línguas, né.

M - Aham.

Rosa - Mas como eu falo essa outra língua, parece que é mais uma via de aproximação. Porque eu acredito na psicanálise a respeito da nossa inexorável solidão, nós somos inexoravelmente separados, cindidos, né, nós somos cindidos, houve a cisão, nós estamos sós. Então essa...essa...talvez, intuitivamente, essa coisa da...o meu apreço pelo bilinguismo, pela aprendizagem de línguas tenha a ver com essa...essa...é...utopia, talvez, ilusão de conectar.

M - Se conectar com as pessoas.

Rosa - Conectar com as pessoas. Mas não naquele sentido de conectar de: quando você viaja e consegue se comunicar, não!

M - Sim.

Rosa - Não no sentido de comunicar, no sentido de conectar mesmo, exatamente a palavra que você usou.

M - Porque tem coisas que a gente fala em português e que você fala em outra língua, e parece que tem um sentido mais potente, não sei. Tem isso também, né.

Rosa - Sim, sim, sem dúvida. Então eu quis...agora, eu também quis pensar de modo pragmático, né, como mãe do [nome da pessoa], eu também quis pensar assim: "Poxa, vamos economizar tempo? Já que tem uma língua disponível em casa, quando ele tiver com mais idade, ele aprende uma terceira língua", e foi assim que aconteceu, ele aprendeu francês com...começou a aprender francês acho que com oito, e fez cinco anos de francês, e agora tá terminando alemão.

M - Nossa!

Rosa - Mas, assim...é. Só que, assim, nesse repertório de línguas que o [nome da pessoa] experimentou, o francês talvez seja o menos...o que ele dê menos importância, ou que ele saiba menos, com certeza ele enferrujou total no francês dele, né, mas tá lá, tem um negócio ali do francês que uma hora vai acordar.

M - Uhum.

Rosa - A razão pra isso é porque o francês fui eu que escolhi, ele não escolheu essa língua, ele escolheu o alemão.

M - Aham.

Rosa - Mas quando...pergunta pra [nome da pessoa] e pra [nome da pessoa], eu já tentei ter aula...quando o [nome da pessoa] tinha idade pra ser aluno do...enfim, quando ele estava na idade, acho que era oito que a gente combinou, sete ou oito, que ele ia começar a ver uma outra língua, quando ele teve essa idade, eu não encontrei em lugar nenhum em [cidade] uma turma que aceitasse um menino pra alemão com essa idade. Aí eu procurei professor particular, não consegui. Aí o tempo ia passando, passou um semestre e meio, aí eu estava agoniada, né, você vai querendo, assim, a vida corre, né, aí eu falei: "Então eu vou te ensinar uma língua que eu sei", aí eu comecei...aí eu dei um ano de francês pra ele em casa, o meu francês, né, que até hoje continua no intermediário, aí depois ele estudou um ano com a [nome da pessoa], que é minha amiga, e depois ele estudou dois anos com o [nome da pessoa], que é um francês que mora aqui em [cidade], acho que foram quatro anos só de francês, na verdade, enfim. Então a minha ideia era de que, assim "Vamos adiantar", e aí esse é o lado pragmático da motivação, né...é..."Quando você tiver, por exemplo...meu filho, quando você estiver estudando pro vestibular...", [informação omitida]

M - Nossa, gente. Já?

Rosa - É. Eu já falei com ele assim: "Oh, fica relax porque quem, na vida, tem uma justificativa tão boa pra fracassar no [informação omitida] como você tem esse ano a pandemia?".

M - Pandemia, gente.

Rosa - "[informação omitida] que tá destruindo todo mundo. Então, meu bem, fica ali, fica tranquilo, pode ficar reprovado à vontade".

M - [risos]

Rosa - Acho que deixou ele...isso deixou ele mais...aí...

M - Oi?

Rosa - Deixou ele mais tranquilo, né. Mas era isso. A motivação acho que tá ligada a essas coisas, né.

M - Aham.

Rosa - Tem...assim, também do lado pragmático tem, assim, depois você vai listando lá na sua análise, não sei como é que é o seu trabalho; o lado pragmático também inclui, assim: eu acho importante que o [nome da pessoa] leia obras em inglês, leia obras na língua original.

M - Uhum.

Rosa - Sem ilusões com essa coisa de que tradução é ruim, pelo contrário, eu sou da área de tradução, né.

M - Sim.

Rosa - Mas, assim, hoje eu acho que a tradução é uma coisa tão fantástica, tão criativa, tão artística, em muitos casos, não em todos, que, com frequência, eu leio os textos...os dois textos. Eu tô lendo, por exemplo, é...eu tô relendo, Mari, 'Memórias póstumas de Brás Cubas' em português e em inglês, ao mesmo tempo, tô lendo e cotejando, porque tem uma quarta tradução, são quatro traduções desse texto pro inglês, a última foi publicada recentemente pela [nome da pessoa], a gente vai...eu vou fazer uma live com ela semana que...daqui a duas semanas...é...eu tô lendo junto. Então, assim, porque, pra mim, a tradução dela é uma escritura, é uma reescrita do romance. Então eu não tenho essa ilusão de que "Ah, meu filho tem que falar língua estrangeira pra poder não ter que se submeter a leituras de segunda mão", não! Pelo contrário, né. Mas, assim...o quê mais? Acho que eu falei a maior parte das razões, não sei se tem alguma coisa que eu deveria incluir.

M - Eu gostei muito que você pensou, assim, na questão pragmática mas também na questão cognitiva, a questão cultural, né, filosófica até, a questão de conexão com outras pessoas, geralmente...

Rosa - Mesmo que ele não...

M - Geralmente se fica só no pragmático, né?!

Rosa - É, é. É, fica uma coisa, assim, de "Preparar meu filho para o mercado de trabalho", "Preparar meu filho para ser cidadão do mundo, viajar", sabe?

M - Exato.

Rosa - Isso, pra mim, é muito pequeno, é muito limitador, né.

M - Uhum.

Rosa - Eu esqueci o que eu ia falar, mas eu vou lembrar.

M - Te interrompi.

Rosa - Não! Eu que te interrompi. Eles estão aqui muito bonitinhos, olha. Gente, toda hora, quando eu tô dando aula, eu mostro os gatos.

M - [risos] Que bonitinho!

Rosa - São as cenas pro povo compartilhar.

M - [risos]

Rosa - Lembrei, lembrei, Mari.

M - Fala.

Rosa - Tipo assim: eu tinha...é...deve ser muito ruim, deve ser muito difícil ser meu filho, né, ao mesmo tempo que deve ser muito bom, então fazer o quê? A vida é assim, né, *Yin e Yang* [risos].

M - [risos]

Rosa - Porque eu lembro de ter um rigor, não com esse negócio assim "Só pode falar inglês", não, não tinha isso, eu nunca obriguei o [nome da pessoa] a falar inglês, jamais! Mas eu tinha um rigor, assim, na hora de responder pra ele. Tipo assim "Ah, mas eu...é...francês nanananan", eu falava: "Meu filho, não tem outra língua e você precisa de aprender uma língua, e a gente vai estudar essa língua", mas eu nunca obriguei ele a falar francês.

M - Uhum.

Rosa - E aí eu dizia o seguinte, por isso que eu lembrei desse outro ponto: "Mesmo que você esqueça o francês e nunca use, é importante que você estude". E aí o quê que eu estava focando, o quê que eu estava alvejando? O contato com uma outra pessoa que não fosse eu. A língua não tinha a menor importância, eu estava ciente de que os quatro anos, eu estava contando, né, um ano comigo, um ano com [nome da pessoa] e dois anos com [nome da pessoa], eu estava ciente de que essa experiência linguística provavelmente não iria redundar em muita coisa pro francês dele, pra proficiência, mas eu tinha, assim, um rigor, e aí tá, talvez, o lado chatinho, mas que até hoje eu sustento, que é assim: cara, ele com [nome da pessoa]...[nome da pessoa] vai levar esse menino pra ver vídeo não sei de quê, ela vai levar ele pra casa dela, que ela morou na França, vai mostrar as tralhas dela todas, vai mostrar as fotos. E [nome da pessoa] vai trazer livrinho, vai trazer revista, vai mostrar a TV em francês. Eu não tô nem um pouco preocupada se ele vai falar francês ou não, mas esses conteúdos, essas ideias, esses discursos, né, e essas pessoas diferentes, né, também...eu acho que isso é extremamente enriquecedor, né. E eu acho que é o que aconteceu, em relação ao francês, até agora. Eu acho que se

eu falar em francês com ele, ele entende bastante, mas pra quem estudou quatro anos, talvez quatro anos e meio, é meio frustrante, pode ser frustrante. Mas por que não é pra mim? Porque eu não tinha essa visão exclusivamente pragmática.

M - Sim.

Rosa - Entendeu? No sentido que eu me propunha a ser rigorosa, tipo: "Não, é bom que você vai ter duas horas de conversa com [nome da pessoa] amanhã, olha que beleza", não eram duas horas não, era menos, tô brincando, eu acho que aí, nesse sentido, foi produtivo, né, foi bom. Não vou falar que foi bem sucedido porque é uma palavra que eu acho que é meio fraca.

M - É.

Rosa - Foi bom, foi agradável.

M - Porque a questão de aprender uma língua não é só o produto, né, a língua, mas tem toda essa vivência. Essas vivências eu acho que valem a pena também.

Rosa - Exatamente, sem dúvida, pra mim foi. E aí, na medida que ele foi crescendo...é...bom, eu não mencionei que, em relação ao inglês, que foi a língua de maior convivência, ainda é, né, hoje o [nome da pessoa] entende tudo, fala bem...eu não sei como é que anda a escrita dele nesse momento, né, mas, assim, ele participa desses comitês da ONU, já ouviu falar? Mini ONU.

M - Sim, sim.

Rosa - Ele participa desses troços, às vezes ele faz a coordenação em inglês, sabe? Imagina eu, com dezoito anos, fazendo isso? Nunca que eu faria! Eu já falava inglês bem, mas eu ia ficar morrendo de medo. Então, assim, tá encaminhado, tá tudo certo, eu não preciso de...né. Mas eu lembro que quando ele tinha...eu acho que a marca é os sete anos, eu tenho que confirmar isso, não tenho certeza, tanto que eu falei: "Com sete anos você vai...sete ou oito, você vai começar a aprender outra língua, terceira língua. Mas também com sete anos a gente vai sentar pra sistematizar um pouco o seu inglês", ele adorou! Ter aula...

M - Sério?

Rosa - Ter aula de inglês. E aí eu sempre conto isso, ele morre de rir. E foi um ano tão difícil pra ele porque [informação omitida] Então, assim, foi um ano muito difícil, e eu acho que por isso também foi bom, o quê que aconteceu: eu dava...eu sentava com ele uma ou duas vezes por semana, às vezes uma, eu acho que era uma vez e às vezes duas, mas geralmente era só uma vez, e ele adorava exercícios dos mais tradicionais e conservadores que você pensar. Mas foi um caminho que eu escolhi também de caso pensado, tipo assim: eu vou botar [nome da pessoa] pra fazer troço que é o contrário do que ele tá acostumado. Ele tá acostumado na imersão, ele tá acostumado no '*communicativity*', né, ele tá acostumado em '*things make sense for themselves*', sabe? De não ficar preocupado com a questão da metalinguística o tempo todo porque ele não estava estudando a língua, não era um 1:04:57 ...

M - Ele estava vivendo, né, a língua.

Rosa - Se for usar a terminologia do 1:05:03, que eu nem sou muito simpática, ele estava 1:05:06. Então, se for pra usar essa terminologia, eu sentei pra fazer "learning" com ele. E aí eu fui seguindo um caminho mais tradicional, estruturalista, mais duro, e eu descobri que ele amou, amou, amou, amou. Aí ele sentava, eu lembro que a minha casa era igual aqui, né, tinha esse murinho entre a cozinha e a sala, igualzinho ao outro apartamento, e ele ficava na mesa estudando e eu lavando louça do outro lado, aí eu falava...aí ele falava assim: "Mãe, dá ditado", aí eu dava ditado.

M - Ditado?

Rosa - Ditado! Ditado esse ditado '*communicative*' lindo, que eu adorei fazer, aprendi fazer '*communicative dictation*', '*dictogloss*'...

M - Dictogloss eu aprendi com você.

Rosa - Jura? Eu adoro *dictogloss*. Não era assim não, era ditado, ditadão, de mil novecentos e dinossauro, sacou?

M - Aham.

Rosa - Outra coisa: "Traduza", mas não é essa tradução aí desse curso de apêndice ou perspectiva, não, era tradução chata, que eu nem trabalho com isso. A minha experiência como mãe, ela...assim, como mãe...é...de um bilíngue, talvez de um multilíngue, né, ela se vale do meu conhecimento acadêmico teórico, mas eu me permito não ficar...me permito ser mãe, assim: "Ah, eu não quero saber desse negócio não, vou fazer do meu jeito aqui que eu tô achando que é o certo", "Bota no plural!", aí eu lavando louça "*The boys are in the kitchen. Put in the plural. Now, give me the feminine form*", imagina, eu fazia isso na...nem eu acho que eu fazia isso na escola, bota no feminino, botar no masculino, botar no plural..."Passa pro passado. Passa pro futuro agora essa frase", dei muito disso pra ele.

M - E deu certo!

Rosa - Deu super certo. Porque, tipo assim, ele tomou um gosto por...eu acho que ele sacou, e foi um período só, né, porque isso não se prolongou tanto, ele teve um gosto...é...é porque isso, de alguma forma, era 1:07:33, eu acho, não sei se eu tô falando besteira...é...eu tô falando como mãe, viu, Mari? Mesmo! [risos]

M - Sim.

Rosa - Acho que foi, assim...porque ele tinha...ele...cara, ele acertava tudo, ele fazia tudo, né. Aí eu pa...aí tem a ver com a minha "loucura", né, com minha abordagem das coisas, eu não separo as coi...eu não separo muito as coisas, né, eu misturo as línguas, misturo muito as línguas até hoje; eu misturava pouco na sua época, eu acho, mas misturava já, né? Inglês com português.

M - Inglês com português.

Rosa - Pois é, mas hoje eu faço muito mais, hoje eu faço como uma política teoricamente informada e explico porque eu tô fazendo [risos]. Com o [nome da pessoa], o quê que eu comecei a fazer: eu comecei a me preocupar, e aí já devia tá com uns nove, dez, e ele bilíngue, falava inglês muito bem, aí estava naquela fase de jogar os joguinhos, já estava fera nos jogos eletrônicos, um saco! Aí entrou essa vida de...quando ele entrou muito mais nos 'League of Legends', principalmente, aí que eu deixei pra lá o inglês mesmo, porque esse menino ficava a tarde inteira no sábado, por exemplo, falando inglês com os caras tudo da Rússia, da puta que o pariu, e eu ficava impressionada, falava: "Gente, vamos pegar outra língua agora". Mas o que eu lembro é que, se eu não me engano, esse período de aulinha tradicional que eu dei pra ele, eu acabei levando pro português, comecei a pensar assim: "Não, eu acho que ele tem que escrever bem em português", é uma coisa de intuição, assim "Tá na hora de melhorar o texto em português".

M - Aham.

Rosa - E aí fiz um portfólio lindo com ele, só que depois foi descontinuado. Tenho até hoje aí, né. Ele redigia texto...eu lembro que [nome da pessoa] escreveu uma carta...é...que texto lindo, gente, e teve texto em inglês também que ele escreveu, mas ele escreveu uma carta no dia que eu terminei o [informação omitida], e que eu imprimi a tese espiral e deixei em cima da mesa, alguma coisa assim, ele contando "A minha mãe teve um bebê", uma coisa assim que ele falou, coisa mais linda "Ele está ali, em cima da mesa", alguma coisa assim "O nome é [informação omitida]". Aí, assim, era uma fase que ele estava escrevendo em português, né, e foi isso. Essa coisa da mistura, de ficar misturando as coisas, apesar de eu, durante muito tempo, ter falado muito inglês, nunca teve, Mari, uma época em que eu só falasse inglês, não! Mas teve uma época que eu falava muito em inglês. Eu acho que algumas épocas em que eu falava mais inglês com ele do que português. Agora, sempre teve muita mistura, essa coisa do translanguajamento, translanguamento, né. E eu lembro que teve uma outra fase, com seis anos, antes da gente se separar, cinco ou seis anos, que a gente tinha painéis de livros, de nomes de livros que a gente leu ou tá lendo "Eu, mamãe e papai", e nesses painéis tinha sempre livro em

inglês e português, mas aí eram os livrinhos dele de criança, né, que não eram 'novels' ou...então teve essa coisa com livro também, com leitura, né, muita música também, que foi até tarde, até muito tarde.  
[trecho omitido]

M - Gente! Passa muito rápido. E aí, você me falando isso, eu não consigo parar de pensar que você disse que ele teve, né, cogitou-se essa dúvida "Será que ele vai falar?".

Rosa - É, é. Incrível, né.

M - E olha só o tanto de línguas que ele fala hoje, né.

Rosa - É. Eu até esqueço isso, Mari, até esqueço. Eu tive...[trecho omitido]

M - Nossa!

Rosa – [trecho omitido] O quê que isso tem a ver com a nossa conversa de línguas, né?! Quando passa a tempestade, assim, a gente vai achando, encontrando as pontas dos fios que estavam perdidas e a gente encontrou, eu e [nome da pessoa], né, e, assim, eu fico impressionada, inclusive eu acho que a depressão dele tem muita relação com o fato dele ser muito aberto, com essa mente de querer entender os processos, querer estar de corpo e alma em tudo que ele faz, eu acho que tem muito a ver comigo também isso, mas, assim, de querer ser muito humano, e começa a namorar e ele quer assumir todos os problemas da vida da namorada e dos quatro outros membros da família dela, entende? Então ele é aquela esponja, né. Engraçado que eu tô falando isso e tô me dando conta...nunca falei assim, né, ao falar isso, parece que eu tô falando de mim, né [risos].

M - Eu ia falar isso, mas já que você falou...[risos] Eu ia falar assim: [informação omitida]

Rosa - É, é engraçado isso. É. Agora isso tem uma porção muito perversa, né, do ponto de vista subjetivo, né. Mas, assim, eu acho que, daquilo que é maravilhoso nesse perfil, nesse multilíngue que é o [nome da pessoa], daquilo que é maravilhoso na...e tem todos os defeitos, né, insuportável tem hora [risos], mas eu acho que tem muita relação com a formação, com essa perspectiva de formação, né, cheia de percalços, cheia de dúvidas minhas, cheia de descontinuidades, cheia, toda imperfeita, toda tortuosa, né, mas eu nunca quis cravar uma...sabe, um...um...eu tinha muita preocupação, por exemplo: "Quando esse menino chegar na escola, na aula de inglês, como é que ele vai ser?", dele não ser nojentão, assim, que se acha.

M - Sim.

Rosa - Eu tinha muita preocupação, e não teve nada disso, pelo contrário, ajudava os moleques todos, ficava com menino que era gordinho e que tinha complexo [risos], é isso aí, no [nome da escola], por exemplo, né, enfim. Acho que teve muita...e, ah, essa vida marcada por uma, tipo assim, vamos dizer...um êxito acadêmico, sempre foi o melhor aluno da escola, lá do [nome da escola] e nam nam nam, chega no [nome da escola] e fica reprovado em [disciplina escolar], fica devendo uma matéria...primeiro ano? Não, no primeiro ano ele quase reprova, passa, no primeiro ano ele passou. No segundo ano ele ficou reprovado em uma matéria, foi pro terceiro ano devendo essa primeira matéria e reprovou em mais uma, está no quarto pagando duas do terceiro, em plena pandemia. Quer dizer, isso mexeu muito com ele, e mexeu muito comigo. Mexeu muito comigo por quê? Porque você se vê assim: "Cara, o menino...eu não...eu não estou sabendo mostrar pra ele que ele não precisa se preocupar", eu não sabia comunicar isso, tipo assim: "O quê que é isso? E daí que ficou reprovado? Você não vai ter sucesso em tudo não, meu bem", mas eu não conseguia comunicar isso de um jeito que surtisse o efeito necessário. Mas a gente encontrou as pontas, ele tá no quarto ano, vai pocar...é mecânica, né, mas quer ser piloto, quer ser piloto.

M - Nossa, gente.

Rosa - É isso. Então eu acho que as línguas tiveram um...e tem, né, até hoje, uma...um papel importante nessa abertura, né. Mesmo que ele não vá falar, necessariamente, alemão, que é a língua que ele escolheu.

M - Mas tem todas essas vivências envolvidas no processo, né.

Rosa - Sem dúvida. É como se fosse um pretexto pra ler texto. Eu sempre falo brincando, mas não é não, é sério: "Vai pro cursinho de não sei o quê", é pretexto...pra mim, como...é...quem tá prescrevendo a receitinha "Vai lá fazer cursinho", é pra ler texto, mesmo que...podia ser em português, mas você não vai ler em português se eu falar "Leia esse livro aqui", você não vai ler, então vai pra aula de inglês "Ah tá", mas não é pela aula de inglês, não é pra aprender inglês, é pra ler texto [risos].

M - Adorei. Inglês pra ler texto, muito bom.

Rosa - Letramento [risos].

M - Letramento. Escreve, por favor, escreve sobre esse letramento.

Rosa - Eu escrevi, tem um artigo publicado na revista [revista], que se intitulou...eu...eu...só um parêntese aqui pra eu fazer uma crítica aqui ácida. [trecho omitido]

Rosa - Esse é um texto que eu publiquei sobre letramento. Tem um outro, com [nome da pessoa], que é resultado do nosso trabalho de dois anos na escola da [cidade], escola pública, chamada [nome da escola]. A gente fez dois anos de trabalho lá, semanais, ia lá semanalmente; foi, aliás, objeto do meu projeto de licença e capacitação e de [informação omitida], né, letramento com eixo de discussão sobre racismo. E aí esse texto a gente publicou na [revista], né...esqueci o nome, mas depois eu falo. Quer dizer, nesses textos, nesse último lá que deu o bafafá, é mais, assim, incisivo em relação a essa crítica, né, mas esse texto que eu publiquei com [nome da pessoa] também traz. Uma coisa que eu falo nesse texto, nós falamos, né, é de uma experiência que a gente teve na...em [cidade] teve um Congresso de Linguística Aplicada Crítica, não sei se você lembra desse Congresso, primeiro Congresso.

M - Eu participei em 2017.

Rosa - Acho que é esse. Em [cidade]?

M - Sim, lá em [cidade].

Rosa - Sim, foi o primeiro. Nesse Congresso, você lembra quem estava na mesa de abertura? O [nome da pessoa]

M - [nome da pessoa]

Rosa - Que escreveu a proposta de Linguística Aplicada Crítica..

M - É, 2001.

Rosa - Daí ele falou assim, lá na mesa de abertura, que tem a ver com esses textos e com a minha crítica, e eu adoro o [nome da pessoa], tirei foto com ele, ele falou assim: "*What happens when everyone becomes critical?*"...

M - Eu lembro dessa pergunta.

Rosa - E aí eu respondo: *nothing! Nothing happens!* Por que a ideia de crítico tá completa...a...a conversa sobre crítico tá muito diluída, e tá completamente descomprometida com a proposta do [nome da pessoa]. E a proposta dele, ele bebe na escola de Frankfurt, ele bebe no Marxismo, entende? Então não dá pra você discutir letramento crítico falando de gênero, falando de racismo, se você não ligar essas questões com a base, que é a sociedade de classes, e a necessária luta pela ruptura com a sociedade de classes, que é a transição ao socialismo, não é letramento crítico. Ou seja, é uma lente marxista? É. Mas qual é a outra possível? Então não é crítico. Então dá outro nome: 'Letramento descolado', 'Letramento das identidades', 'Letramento...

M - Outra coisa.

Rosa - É, a noção de crítico, ela se distorce, então...Agora, isso é muito controverso, eu não tenho problema nenhum de ser criticada por essa postura que eu assumo, só que eu quero ser submetida

aos mesmos processos, com transparência e lisura, dos quais eu participo, e faço questão de que sejam quando eu tô julgando ou avaliando alguém, sabe? Por exemplo, quantas milhares de vezes eu estive...eu não tô na [informação omitida] por milhares de razões, né, vou voltar a pensar nessa possibilidade quando eu sair do [informação omitida], mas eu tô sempre nas bancas, sempre nas bancas de qualificação e de defesa; quantas vezes eu vi pessoas defenderem posições em relação as quais eu tenho total distanciamento e crítica mesmo, mas o rigor acadêmico, a honestidade, a consistência tá ali, é disso que se trata, eu não posso detonar a pessoa porque ela não é marxista.

M - Sim.

Rosa - Então eu não quero ser detonada porque eu sou marxista.

M - Aham.

Rosa - A não ser que eu esteja fraca na minha argumentação, né. E aí foi ótimo porque aí a [revista] publicou o mesmo texto, aí eu publiquei no Facebook 1:23:15

M - [risos] Beijo no ombro. Rosa, acho que a gente já pode encaminhar para o encerramento do nosso bate papo, né?! O que mais que você gostaria de comentar? Tem alguma coisa a mais que você queria falar? A gente falou sobre coisa pra caramba, né.

Rosa - Falamos, né. Acho que tá tudo muito ligado, né.

M - É.

Rosa - Mas eu acho que é muito...é...recompensador? *Rewarding...*

M - *Rewarding.*

Rosa - É muito satisfatório...é tão ruim falar satisfatório, não é a mesma coisa, né?! É uma alegria que tenha uma memória construída entre nós, é uma alegria que essa memória seja tão fértil, do ponto de vista, assim, de ter suscitado questionamentos, vontades, planos. É uma alegria. E é muito grande, assim, acho que maior ainda, de ouvir você falando sobre a nossa época de professora e aluna do jeito que você falou, das coisas que te marcaram. É uma alegria muito grande mesmo! E nessa fase que a gente tá vivendo, de muita adversidade, né, a gente, com frequência, titubeia no ânimo, dá aquela von...tipo assim: gente, não dou conta disso não! Nossa, essa vida de professor! Essa vida de exploração como servidor público, mas olha só, né, o caminho que a gente vai trilhando, né. E o que mais importa são as pessoas mesmo, é o que eu sempre disse pro [nome da pessoa]: "*Meu filho, people are more important than things, always. As long as you have food, shelter...*", porque isso aí também é muito importante [risos]...

M - Aham.

Rosa - Mas, assim, diante das outras...eu não duvido, eu tenho fraquezas, eu tenho desânimo às vezes, eu tenho melancolia, mas eu tenho muita convicção, hoje mais do que antes, de que o lugar social, o papel social que eu ando ocupando como professora, na Universidade, é uma contribuição, é uma contribuição pra transformação social.

M - Com certeza.

Rosa - Isso é a coisa mais...é a minha religião, Mari. Eu não tenho...eu sou ateia, a minha...se fosse pra colocar nesses termos, né, a minha moti...a razão da minha vida, o que me move é a luta social, é a luta pela transformação disso tudo aí, né. E aí quando eu ouço os relatos, a gente conversa, parece que fica uma linha, se delinea pra mim, assim "Olha, tá vendo isso aqui, oh? Isso aqui você pode dizer que isso aqui foi uma contribuição sua"...

M - Sim, certamente.

Rosa - Entendeu? Eu posso falar pra mim, né, eu acho que é isso [risos].

M - É.

Rosa - E é muito bom. Obrigada, meu bem.

M - Eu que agradeço, Rosa. Porque já tem tanto tempo, né, e você pode ter certeza que você me marcou de muitas formas, muito além da academia; como professora, mas também como pessoa.

Rosa - Obrigada, meu amor. Que bom.

M - E é bom a gente ter...

Rosa - É, você vai ter um arquivo de uma hora e vinte e poucos minutos para...

M - Para transcrever. [risos]

Rosa - [risos] Ah, você descobriu...é você que falou que descobriu como transcrever? Pelo Zoom , né?!

M - Então, o Zoom, só que ele só transcreve em inglês, e ele só transcreve o que eu falo.

Rosa - Ah, que dó.

M - É. Aí eu falei "Ah, não vai valer a pena", deixa que eu vou te ouvindo e vou falando no microfone, no Google...

Rosa - Se tiver dúvida de alguma parte...a gravação é do áudio ou do vídeo?

M - Ela faz de tudo, mas eu vou...eu não vou usar sua imagem, né, nem sua voz, só a transcrição mesmo.

Rosa - Faz print da nossa foto?

M - Vou fazer!

Rosa - Espera aí, você faz e eu faço. Você tá grande aqui pra mim.

M - Eu tô no computador, então tá nós duas, assim, igual.

Rosa - Ah, é? Espera aí, deixa eu arrumar o cabelo.

M - Meu cabelo tá ruim.

Rosa - Ah, então você faz o print.

M - Tá, aí eu te mando. Pronto! [risos]

Rosa - Ficou bom?

M - Ficou bom. Rosa, me fala um nome aí. Pra eu não revelar o seu, me fala um nome artístico pra eu colocar na tese.

Rosa - Nome artístico? Rosa.

M - Rosa.

Rosa - Rosa Luxemburgo.

M - Sério? Vou colocar.

Rosa - Pode!

M - Rosa Luxemburgo, gostei.

Rosa - Rosa Luxemburgo. Todo mundo vai saber que sou eu porque é uma revolucionária alemã [risos]. Tô brincando, sabe não.

M - É muito Rosa esse nome [risos].

Rosa - [risos]

M - Obrigada, Rosa. Muito amor esse bate-papo.

Rosa - Adorei, adorei!

M - Amei.

[trecho omitido]

M - Obrigada, Rosa.

Rosa - De nada, meu amor. Sucesso pra você, qualquer coisa você me chama, se precisar.

M - Tá bom, pode deixar.

Rosa - Tá bom? Oh, eu arrasei porque eu não chorei, viu? Eu tô impressionada.

M - Eu também tô. Eu ia perguntar: "Rosa você tá chorando?", mas você não estava, olha só.

Rosa - Eu só não posso chorar agora, então deixa eu desligar logo [risos].

M - [risos]

Rosa - Caiu logo a minha afirmação. Beijo.

M - Beijo. Tchau.

Rosa - Obrigada a você, Mari.

## Anexo 2

### Transcrição - Bete

M - Tudo bem, Bete? Como você tá? Tá bonita!

Bete - Ah, é...aham.

M - [risos] Tá sim!

Bete - Tô bem, menina. E você?

M - Tudo bem, graças a Deus. Essa semana a gente...

Bete - E as aulas?

M - Pois é, essa semana a gente começou...voltou, né, com as aulas presenciais, e eu estava assim, até um pouco apreensiva porque é tanto tempo, né, que a gente ficou só no online. Mas, graças a Deus, foi tudo bem, deu tudo certo...

Bete - Os 00:36 e as escolas estão voltando. No [nome da escola] teve até reunião ontem, tem muita gente que parece que vai mandar.

M - Aham. E você, o que você decidiu?

Bete - Não, eles não vão.

M - Vão ficar em casa, por enquanto.

Bete - É o que eu falei com meu marido: se essa situação agora, se a gente tivesse em julho, e agosto...mas agora? Vai começar quatro de novembro e vai ter aula até dia catorze de dezembro, sendo que semana de prova não tem aula...ah, não, eu não acho que ganha muita coisa. Sem contar com as regras, né. A gente recebeu o protocolo da escola...gente, é quase um apocalipse zumbi, não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo [suspiro], eu falei: "Ai, gente, eu não sei não". Acho que não...não vejo muito o que tá ganhando, mas...porque lá é assim, né, a gente fala se vai mandar ou não, mas a qualquer momento eu posso mandar, mesmo eu dizendo que não.

M - Entendi.

Bete - Então no meu formulário eu mandei dizendo que não, que eles não vão voltar, mas se eu ver que, sei lá, que aconteceu alguma coisa e que tem que mandar, eu mando também.

M - Ah, eu acho que você tem razão, Bete. Acho que as crianças demoraram tanto a se entender...

Bete - O que eles tinham que passar de pior, eles já passaram, já tá todo mundo adaptado.

M - É.

Bete - Ai vai ser...aí agora vai ser uma nova situação...que eles falaram, né, por exemplo: prova, na escola, eles não vão dar prova porque eles falam que não vai ter nenhuma tramitação entre papel, nada entre professor e aluno, por isso não pode ter prova, o professor não pode pegar um papel e entregar esse pap...você acha que isso vai acontecer no dia a dia? Como, gente? Que ser humano convive em um ambiente com criança e nada existe troca? Eu acho que isso vai ser...essa coisa não vai acontecer.

M - É. Real.

Bete - Eles falaram isso: "Ai, a gente tentou todas as maneiras que os alunos que tivessem aula presencial, tivessem provas presenciais e os outros lá, mas a gente não vai poder...aluno e professor não vão trocar nada". Até parece, né. Como? Nada que um encostar o outro vai encostar? Gente!

M - Você, que tem criança em casa, você sabe que não funciona, né, Bete.

Bete - Gente, difícil! Como é que não encosta? Como é que não toca? E às vezes é até impensado, alguma coisa acontece e você vai lá e pega, é reflexo, é tudo. Mas é o que eles estão cantando a pedra, né.

M - É, eu acho que as escolas estão bem preocupadas, né, em...até em demonstrar assim, fazer um trabalho bem sério..

Bete - Essa segurança toda.

M - É.

Bete - Não, eles estão passando uma segurança, mas por trás deve tá uma confusão danada. Tem professora que não vai voltar porque tem professora que é do grupo de risco, então vai ter substituição agora. Se eles continuassem online, aquela professora não ia ser substituída, mas vai ter que ser porque não pode voltar. Vai ter muita confusão ainda.

M - Nossa, esse ano...altas emoções.

Bete - Isso é que é o problema: não tem ano, entendeu? Tipo assim, não tem muita bagagem a ser dada. As próximas provas agora, início de novembro. E todo mundo sabe que depois das últimas provas o negócio dá uma afrouxada, né. Mas o pessoal tá assim, tem pai lá que tá fazendo questão, que tá arrumando confusão, ihh...nas reuniões é uma lavagem de roupa suja de doido.

M - Sério, Bete?

Bete - Pessoal faz questão, faz questão que volte, briga porque tem que ser todo dia...

M - Nossa!

Bete - As opiniões...é porque, assim, é muito complicado tá no lugar da escola, né, porque, assim, tem opinião assim...não são diferentes, elas são contrárias. E aí? Não dá, não dá pra resolver o problema de todo mundo, né. Eu acho que eles ainda fizeram a melhor solução, né, que é deixar opcional e cada um faz do jeito que quer.

M - Sim.

Bete - Esse ano, né, ano que vem a gente ainda não sabe. Mas impossível...com certeza que vai achar ruim ficando em casa e vai ter gente que vai achar ruim ficando na escola. Isso aí eu já falei aqui, a gente já sabe que a qualidade vai cair. Mas eu acho que já aprenderam muito, tipo assim, não tem como dizer que não aprenderam; pra maneira que foi dado, foi aprendido, nada ficou pra trás. A gente vai acumulando...a gente vai acompanhando de perto e sabe que eles estão aprendendo. E também não tem muita coisa que aprender porque as provas que começam em novembro...não existe matéria nova, tudo já foi dado, agora é revisão, revisão, revisão. Ah, gente, eu não entro na paranoia não, se tiver que mandar, manda, mas se eu puder manter em casa, eu vou manter em casa e pronto.

M - Melhor coisa, melhor coisa, Bete.

Bete - Nas férias vai voltando aos pouquinhos a fazer alguma coisa, a aprender a se comportar de novo, né, porque...quer dizer, aprender a se comportar, né, de uma maneira diferente, porque os meninos aqui só ficam em casa...quer dizer, eles saem porque eles fazem uma atividade na praia, mas só os dois, não tem outras pessoas. Essas crianças não vão manter esse protocolo todo que o [nome da escola] está exigindo. A estrutura lá eles mandaram foto, eles estão com estrutura pra receber, o problema não é o material, o problema é humano ali, né.

M - É. E as crianças são muito imprevisíveis também, né, Bete?

Bete - A turma do [nome da pessoa], eles já são...já se comportam ali, né, você vê que é a idade do [nome da pessoa], [nome da pessoa]; mas dos menores, do meu [nome da pessoa] e dessas crianças aí do segundo ano pra baixo, por mais que eles tentem, gente...e outra coisa, tem umas meninas lá que você vê que elas estão doidas por atenção, acho que principalmente as meninas estão mais assim, primeira coisa que vão fazer é correr e se abraçar.

M - Eu estava com esse medo, Bete. Porque eu fiquei assim...eu estava pensando, né: "Nossa, alguém vai querer me dar um abraço e eu não vou negar não", como é que recusa um abraço?

Bete - Como que vai fazer, gente?

M - Mas sabe que ninguém abriu o bracinho pra me abraçar? As crianças vieram bem...acho que os pais trabalharam bem em casa...

Bete - Mas, assim, é uma relação...por exemplo: uma coisa é com a gente, agora imagina a melhor amiga?

M - Entre eles, né? É verdade.

Bete - Entre eles. O que a escola vai fazer? Vai ficar soltando criança? Gente, impossível. Acho que é muita coisa que vai ficar só no papel mesmo, mas vamos ver, né.

M - É, esse ano, assim...acho que todos...

Bete - Os meninos aqui queriam voltar, mas...

M - Eles queriam voltar?

Bete - Queriam.

M - Sentem falta, né?

Bete - Nossa! Sente. Nem é o fato de ficar em casa o tempo todo, o fato é...gente, né. Uma criança quer gente, criança quer grupo. Mas por enquanto não.

M - Não?

Bete - É. Aqui não, mas já tem muita gente que vai voltar, inclusive eu vejo muita gente que já tá normal assim...eu falo: "Gente, alguma coisa tá errada, né?! De fato, se não sou eu, sou eles. Alguém tá errado!" [risos]. Porque tem um pessoal que não tá nem aí, pô. Por exemplo: eu não consegui voltar com os meninos pra natação, eu não consegui voltar pra natação no [nome do lugar], a natação tem o triplo de gente que tinha antes, entendeu? Lotado, lotado. Eu até entrei em contato pra ver se tinha algum horário pra que eu voltasse, né...impossível. E as crianças, assim, você vê os vídeos...porque os adultos, por mais que tenha muita gente na piscina, as aulas estão tendo três pessoas por raia, mas não se encostam, né, vamos dizer assim, menos pior, pra mim ainda é pior porque eu sou do grupo de risco; mas as crianças...brincadeira coletiva mesmo. E eu falo: "Gente, mas vem cá, não tinha aquela história que não podia?", eu já tô perdida no que pode e no que não pode. Porque é brincadeira mesmo, não é natação, cada um na sua raia, é brincadeira. Eu falei: "Ai, não sei quando é que vão conseguir voltar pra esse tipo de coisa". Então por isso que a gente já viu uma atividade que é uma personal só com os dois, na praia, só pra não ficar parado, é a única coisa que eles estão fazendo fora de casa.

M - Ah, e se vocês conseguem, né. Eu acho saudável, sabe, eles poderem também sair, e se você conseguiu fazer isso de uma forma segura, é excelente.

Bete - Sim. Porque, por exemplo, teve as duas reuniões, né, do [nome da pessoa] e do [nome da pessoa], a coordenadora do [nome da pessoa] ela é...a coordenadora do [nome da pessoa] é mais delicada, a coordenadora do [nome da pessoa] é a [nome da pessoa], ela é mais humana, sabe? Ela fala mais a língua, assim, das famílias. A outra não, a outra é [nome da escola] assim...[nome da

escola]...[nome da escola], se um dia for despedida, vai morrer...porque ela defende o [nome da escola] com a alma dela, então ela não veste muito a camisa dos pais. Mas a própria [nome da pessoa], que é a coordenadora do [nome da pessoa], ela falou: "Gente, agora é a consciência de cada pai achar o que tem que fazer", porque quando você tá mandando a criança pra escola, não é a criança que tá envolvida, é a criança, é o professor, é o profissional da limpeza, é o pessoal da recepção, então aí é a consciência dos pais. Porque tem muito pai ali que tá voltando porque não aguenta mais as crianças em casa.

M - Ou porque, também, precisa de um lugar pra deixar, né, pra ir trabalhar.

Bete - Não, mas eu acho que isso nem tanto porque...por causa da quantidade de tempo que já resolveram, como que a pessoa resolveu durante oito meses não vai resolver durante um? Ah, no primeiro mês foi mais difícil, mas agora eu acho complicado. E também tem muita gente que já é do risco, por exemplo, tem muito médico que tá mandando os filhos, mas não porque acha que nada vai acontecer, mas é porque ele já tá em risco tão grande que já não tá ligando, "Se tiver que pegar, vai pegar através de mim". A gente vê muito, assim de...é...principalmente de médico de hospital que faz...que eu acho que já não tem o que fazer, eles não tem o que fazer, não tem como poupar aquela criança, então eles acham que o menor dos problemas em casa é a escola, só que eles não conseguem deixar de ir para os outros lugares. E raramente a pessoa tá ficando em casa, você vê nas turmas que isso é muito claro. Agora, se os meus já tivessem dado positivo, estariam na escola com certeza. Porque tem esses casos também, tem criança que tá voltando porque já teve. Não tem mais o que, né...já teve, não vai passar, não vai pegar, não vai ser...não vai transportar pra escola e tal, aí eu acho que é o único caso que a pessoa mandaria mais tranquila.

M - Você ficou muito, assim, com medo, Bete, nesse período?

Bete - Não. A gente, aqui em casa, nós sempre fomos muito caseiros, então não teve esse baque, sabe? Nossa, ter que ficar em casa, que loucura! Não mudou muita coisa na rotina. Assim, a gente saía muito porque o [nome da pessoa] tinha um monte de coisa pra fazer durante o dia, tinham essas atividades dos meninos, mas, na prática, acho que eles tinham tanta coisa pra fazer e tinham tanto que se...ah...eu acho que o [nome da escola], no início, até...é porque é lógico, né, até você chegar ali em um ponto melhor...até você acertar, você erra muito. Então, no início, o [nome da escola] quis manter o ritmo de aula, que não dava pra manter; eles mantinham o ritmo de dever, os meninos sentavam pra fazer dever uma hora da tarde e saíam as cinco, então, mal ou bem, é quase um período integral: de manhã no computador e de tarde fazendo dever, depois disso eles foram acertando. Mas aqui a gente não saiu pra lugar nenhum, os meninos só saem pra essa atividade na praia, e quem tem que ir ao supermercado, essas coisas, é meu marido, e o resto a gente pede muita coisa online, muita...aqui em casa também não vejo televisão pra não ficar doida, eu não vejo jornal...

[corte para segunda parte da entrevista]

M - Ai, Bete, me perdoa. O zoom faz isso comigo às vezes. *Hello??* Você estava falando, Bete, que você não vê TV?

Bete - Eu não.

M - Mas você tem TV em casa?

Bete - Então, quando o [nome da escola] era um pouco menor...dá licença os dois, pelo amor de Deus, ...eu percebi que era uma televisão nessa casa, a televisão era o som ambiente da casa. Sabe aquela coisa de: você não tá vendo TV, mas a TV tá ligada de fundo? Aqui em casa era assim. Aí a gente foi diminuindo, hoje em dia eles só ligam a TV cinco e meia. Mas...tudo é hábito, né, antes era hábito, a gente, não necessariamente, estava vendo TV, às vezes estava na cozinha, ou estava fazendo tarefa, ou estava lá pra dentro e a televisão estava ligada sempre. Aí um dia isso começou a me incomodar e eu falava: "Não, gente, não é possível!", e aí passamos a desligar a televisão. Aí hoje em dia, quando dá cinco e meia, eles podem ver televisão. Aí eles assistem televisão de cinco às seis e meia, e, dependendo do dia, raras as vezes, de seis e meia às sete e meia eles jogam. E é tudo de tela que eles tinham, né, hoje em dia eles tem um monte de tela de manhã por causa da aula, mas até então as coisas estavam certas: duas horas de tela, como é recomendado lá, né. Mas agora...

M - Mudou tudo, né, Bete.

Bete - É, a gente continua com as duas horas de tela, vamos dizer assim, né, liberadas pra televisão, computador, essas coisas; mas com a aula ninguém conseguiu manter nada. Mas eu não sinto falta de televisão, inclusive a TV esses dias...aqui em casa, esses dias, a televisão queimou, meu marido ficou quase doido. Não, aquele negócio: a televisão queimou e no mesmo dia ele estava lá na internet, que nem um maluco, procurando televisão, eu falo: "Ah, eu hein. Por mim ficava um mês e eu não ia nem me tocar de comprar". É porque ele passa o dia fazendo *puzzles*...

M - Uau!!

Bete - Esses de tirar a coisinha...

M - Eu nunca consigo.

Bete - E aqui em casa tem uma caixinha..

M - Eu sou péssima em...

Uma criança diz - Ela ganhou de Natal.

M - Ah, legal.

Bete - Eles brincam muito dessas coisas.

M - Eu te perguntei da TV, Bete, porque eu não tenho TV em casa.

Bete - Não, mas eu fico de boa sem. Nossa! Aqui em casa também, quando liga, é criança...ou é coisa de criança, ou, assim, eu gosto de série, então quando eu começo a assistir uma série, alguma coisa me chama atenção, aí eu realmente assisto, mas ultimamente até isso eu tô devagar.

M - Ah, é tanta coisa também, né. Bete, a gente começou a conversar aqui e eu nem te agradeci por você ter aceitado participar da minha pesquisa, ter permitido também que as crianças participassem. Você fala inglês, Bete?

Bete - Não.

M - Não? Você já estudou inglês na vida?

Bete - Na escola...mas nunca fiz curso, nem nada. Leio de tanto mexer, né.

M - É? E como que era na escola, as aulas? Você lembra?

Bete - Ah, muito fraco, né. Acho que até hoje...até hoje, na verdade, eu continuo achando muito fraco. Por exemplo, o inglês da escola em relação...a sala do [nome da pessoa] é muito fraca, a do [nome da pessoa] já é melhor por causa da história do bilíngue, né...mas a do [nome da pessoa] é bem fraquinha ainda, bem...

M - Por que você acha que é mais fraco, Bete?

Bete - Porque eu acho que é igual português, tem que ter tempo. O [nome da pessoa] tem uma aula por semana, eu acho...duas, não sei, aí eu acho que não dá. Até a professora chegar, falar, se apresentar, gastar aquele tempo, entrar de verdade na matéria, saiu, não tem uma frequência. O [nome da pessoa] tem todo dia...o [nome da pessoa], antes da pandemia, tinha todo dia. E aí agora que eles vão estender o bilíngue até o quinto ano, então o [nome da pessoa], ano que vem, pega um ano ainda. Mas aí quando chega no sexto ano não tem mais, então não vai fazer muita diferença. Mas eu acho que é isso, e pouco contato, né. Eu falo e eles repetem.

M - E por que você quis que os [informação omitida] tivessem...por que você achou importante que eles fizessem inglês agora, na infância?

Bete - Porque eu acho que é a parte mais fácil de pegar, né. Porque eu acho que depois eles vão se...depois começa ali...quando chega, tipo, doze anos, eu acho que já começa tanta coisa na vida deles, não que não seja agora, mas que aí a prioridade é muito difícil. O meu menino mais velho, eu tenho um menino mais velho...

M - Mais velho que o [nome da pessoa]?

Bete - Mais velho que o [nome da pessoa]. Ele tem dezenove. E ele fez ali no...ai, esqueci...[nome da escola]!

M - Aham.

Bete - Cara, mas era uma luta pra mandar obrigado, meu Deus do céu! Até que ele, maiorzinho, falou: "Eu não vou mais". Mas como ele joga esses jogos...

M - E hoje ele tá no inglês?

Bete - O [nome da pessoa] até falou, quando ele falou com você, negócio de jogo, né. Mas o meu outro menino jogava jogos que tinha que falar, e ele jogava só com gente de fora...aprendeu na marra, entendeu?

M - Ahh! Então ele acabou...

Bete - Aprendeu assim...não que saiba tudo, mas sabe se virar ali porque tinha que falar. Porque as pessoas que jogavam o jogo que ele gostava, a maioria, só falavam inglês. Então tinha que falar porque queria jogar, então quer dizer, acaba que era uma outra coisa que motivava.

M - Sim. Nem era pela língua, era pelo jogo, né.

Bete - Pelo jogo. E pra ele conseguir se comunicar, às vezes ele tinha de ver série em inglês, essas coisas que o próprio [nome da pessoa] faz aqui, de ver em inglês, ele fazia mas é porque ele queria jogar. Então o motivador era outra coisa. Espera aí só um minuto. Mas eu acho que assim: se vira a primeira opção, igual "Ah, você tem que aprender o português porque você tem que aprender português", no caso do português é natural, né; mas no caso da obrigação fica tudo muito ruim, por isso que eu acho que o método de 07:11 ...porque na escola, por exemplo, o [nome da pessoa] odiava a aula de inglês, véspera de prova é uma luta, até hoje véspera de prova 07:22 é mais uma luta porque ele não suporta. E aí ele começou a criar uma barreira tão gigante que eu falei: "Nossa, isso vai ser um problema", nem era o fato de não saber, o fato é de não querer aprender. Uma coisa é a criança não saber e querer aprender, ficar fingindo que tá falando, ficar fingindo que tá lendo, ter intenção; ele não, ele não queria nem proximidade. Ali, quando chegou no primeiro ano do infantil ali, ele tinha uma barreira de não querer, se deixasse, faltava aula...nossa...véspera de prova era um caos...

M - O que será que aconteceu? Você sabe por que ele criou esse bloqueio?

Bete - Acho que ele começou a ter dificuldade e aquilo foi crescendo, aquela dificuldade foi crescendo e como é aquela coisa: uma vez por semana, duas vezes por semana...ganha algumas crianças, professoras ganham algumas crianças...eu tenho muito...eu acredito muito que é aquela história que sempre acontece. né, você simpatiza com a professora, você se dedica mais àquela matéria...não vai me dizer que não acontece, isso acontece com todo mundo, né. Então aí eu acho que não teve assim...o [nome da pessoa] gosta de tudo quanto é professor, mas mesmo assim eu acho que não aconteceu, então ele foi criando essa barreira, ele foi se distanciando. Enquanto o [nome da pessoa] sempre teve interesse, sempre, sempre, desde sempre, desde pequenininho. O [nome da pessoa] falou muito tarde, aí então eu não suspeitava de nada assim, né, porque ele cantava, ele cantava em inglês, com um ano e meio ele cantava em inglês...

M - Olha só!

Bete - Ele só começou a falar com três anos, mas a gente falava assim: "Mas canta. Se canta, fala", a gente não tinha parado pra pensar na comunicação e não na fala. Enquanto fala, falava, mas não se

comunicava. Comunicação só aconteceu com três anos. E ele cantava desde pequenininho. Ele não falava massinha...por causa de vídeo também, né, era *play dough*, nunca foi massinha, ainda que fosse massinha 09:26 sempre foi *play dough*, ele sempre teve essa coisa assim. Inclusive a maneira de falar as palavras, ele tem muito mais facilidade com o inglês.

M - Eu vejo que ele tem uma pronúncia muito boa também.

Bete - Isso! Eu falo que ele tem a língua solta assim, o que você fala, ele fala, ele repete, ele não tem bloqueio nenhum, nenhum de falar, de fazer nada, o que você manda fazer, faz. Então eu acho que isso aí já é meio caminho andado. Enquanto a gente às vezes vê na aula de inglês da escola, né, que eu acho que a grande vantagem da quarentena é a gente participar de tudo aquilo que não via acontecer, e aí quando a professora vai fazer a leitura de um texto, por exemplo, que cada um tem que ler alguma coisa, ele não tá nem aí, minha filha, o que ela mandar lê, ele lê, ele não tem esse problema, não existe nada. O [nome da pessoa], por exemplo, já trava se tiver que ler assim, já tem aquela coisa.

M - Em voz alta, né.

Bete - É, que é mais tímido, a personalidade é mais tímida, o que o [nome da pessoa] não é. Tem hora que ele não quer nem saber, se ele tiver no meio de vinte pessoas e você mandar: "Lê aqui essa frase em russo", ele vai ler. Espera aí, mas qual o problema?

M - Que coisa, né, Bete. [informação omitida]

Bete - E eu acho que isso influencia pro inglês, quer dizer, pra qualquer língua, a timidez influencia muito. Porque primeiro ele tem que vencer a barreira da timidez e depois do aprender, quer dizer, são duas coisas. E no caso do [nome da pessoa], que não é, quer dizer, essa da timidez não tem, então ele vai tentando. Errou? Conserta. Errou? Conserta. Não tem esse problema. O outro às vezes demora pra falar, a pessoa que é tímida ela demora pra falar, e se ela errou, ela bloqueia mais ainda. Por mais que a gente vê que todas as professoras de inglês que os meninos, eram lá na escola também, sempre foram muito tranquilas em relação a isso, mas eles tem consciência que erraram, porque, mal ou bem, a professora tem que corrigir, e aí aquela barreira vai crescendo. Então eu acho que isso é muita coisa com o [nome da pessoa], ele é muito tímido. Eu até falei com a professora que eu tô achando que ele nasceu pra aula online, eu acho que eu vou mandar esse menino manter online o resto da vida, porque ele fala na online.

M - Ele tá curtindo? Fala?

Bete - É, não. Ele fala, ele participa, ele conversa com a professora, eu tenho que falar com o [nome da pessoa]: "[nome da pessoa], são vinte alunos! Pelo amor de Deus, fica quieto"...

M - [risos]

Bete - Porque fala, entendeu? E, tipo assim...[criança interrompe]. Então eu acho que é isso, eu acho que o inglês, o problema do inglês também é a timidez. Ah, a pulseira, ele quer mostrar a pulseira [falando da criança que está presente].

M - Uau!

Bete - Quem que fez, [nome da pessoa]?

Criança - O [nome da pessoa]. Ele fez ontem.

M - O [nome da pessoa] sabe fazer? Ele vai ter que me ensinar.

Bete - 12:14 de fazer pulseira pra mandar porque amanhã eles tem um encontro com os professores na escola, um Drive Thru na escola.

M - Ah, que legal.

Bete - Aí eles vão passar assim, mas eles só vão olhar, né, não pode ter contato, eles vão olhar. Aí o [nome da pessoa] tá fazendo 12:32 pros professores.

M - Ah, que lindo! Que lindo!

Bete - [risos] Ele fica fazendo.

M - Nossa, Bete, eles são muito preciosos, esses dois. E aí, Bete, você tá falando das professoras deles, né, na escola de inglês, e que agora você tá tendo a oportunidade de acompanhar de perto como que são as aulas e tudo mais. E o que você tá achando do? Do ensino...

Bete - Assim...a aula do [nome da pessoa] eu acompanho mais que a aula do [nome da pessoa], a aula do [nome da pessoa] eu quase não consigo acompanhar porque eu fico o tempo inteiro do lado do [nome da pessoa]. Então o quê que eu fiz: eu pedi pro [nome da pessoa] pra ele não usar mais fone porque eu escuto, né, eu tenho um pouco aqui e um pouco lá; quando ele tá de fone acabou, né, não sei o que tá acontecendo de nada. Mas as duas professoras elas são muito...ai, eu não sei a palavra, tipo assim, não são pessoas tímidas, né, elas falam, gesticulam, 'nan nan nan', então eu acho que isso ajuda. A professora do [nome da pessoa] do ano passado eu não conheci, eu não sei, eu sei que é uma morena, nem o nome dela eu lembro...então eu não tive nada. Mas a [nome da pessoa], ela já tinha sido professora do [nome da pessoa] em outros anos, que é a professora do [nome da pessoa] hoje em dia, e eu acho ela muito legal. Então ela consegue ter esse acesso as crianças, porque eu acho que a professora que não consegue acessar ali a criança, a criança...é muito mais difícil pra criança aprender, principalmente quando é uma matéria que ela já tem algum tipo de dificuldade. E essa professora do [nome da pessoa] desse ano, que eu não acompanho muito a aula dele, mas ele gosta muito dela também. Então, assim, esse ano, de inglês, não tem me dado muito problema. Mas acontece que, como as outras atividades diminuíram, eles também tem mais tempo para estudar. Então, assim, acaba que tá encaixando muita coisa. Mas as professoras dele, hoje em dia, eu gosto, mas eu acho que se for a professora mais fechada, um pouco mais tímida, aí o negócio não anda...

M - É? Entendi.

Bete - [...] principalmente com o [nome da pessoa]. A professora tem que falar, tem que ser desinibida porque senão vai bater as duas coisas ali...não flui, sabe? Mas esse ano os dois estão bem tranquilos em relação ao inglês.

M - Que bom. E na *Playschool*, Bete, o que você tá achando do rendimento deles, do ensino e tudo mais? Você que tá conseguindo acompanhar.

Bete - Eles adoram! Não, eles adoram. Quando a gente fala com alguma...alguém que faça parte de...algum médico, alguma terapia, porque a gente fica muito preocupado com demanda, eu nunca...eu não...tipo assim, eu até pensei, em outros anos, procurar o inglês pro [nome da pessoa] quando ele começou a ficar muito cheio de problemas, só que eu nunca imaginei por causa do [nome da pessoa], por mais que ele tivesse facilidade, porque era mais uma demanda, mais uma confusão, era mais essas coisas da explosão e tudo mais. Então eu acho que o bom ali do esquema que vocês tem na *Playschool* é que eles tem o contato e a demanda acontece sem sentir.

M - Uhum.

Bete - Porque acontecer, sempre acontece, né, acontece com a gente dentro de casa o tempo inteiro. Mas eu acho que é algo muito mais natural. Porque quando você pra um curso de inglês, eu vivi isso com o meu mais velho, que começa aquelas obrigações do dever, do não sei o quê, não sei o quê lá, e eles tem muito isso...gente, eu nunca que estudei o quanto esses meninos estudam, nunca que eu tive dever de casa de sentar uma hora e ficar até as cinco fazendo dever, não, isso não existiu na minha vida. Isso acontecia quando tinha prova ou quando tinha trabalho, pronto. Tirando isso, a gente perdia meia hora pra fazer dever. Então a demanda deles aumentou demais, então eu acho que as outras coisas tem que se adaptar. Então, aqui em casa, se tivesse mais uma demanda de dever, ia ser impossível porque não tem tempo. Inclusive, ano que vem eu vou ter que reestruturar porque eu acho que eles já não tinham tempo pra nada; tipo assim, na terça-feira eles iam pro inglês, do inglês pra natação, da natação pra terapia, da terapia pro jiu-jitsu, chegava em casa dez horas da noite.

[criança falando]

Bete - Então eu acho que...o grande destaque...é o que eu te falei, né, que eu falo inclusive com os médicos que eles tem por conta das tarefas, como tá se sentindo, o que faz e o que não faz. E aí uma vez, quando eu falei que eles estavam no inglês...não sei qual foi o médico, eu acho que foi o psiquiatra, aí ele já começou a me olhar assim, porque, tipo assim: "E aí, não é muita demanda?", não sei o quê, aí eu expliquei e acho que ele até entrou no Instagram, alguma coisa assim, até durante a consulta, né, porque ele não estava entendendo como é que é. E aí ele falou: "Não, é isso aí. É esse tipo de coisa que vai fazer o cérebro funcionar sem aquela barreira da obrigação", as coisas que acontecem naturais...porque pra eles é natural.

M - Sim. Sério que ele falou isso, Bete?

Bete - Aí ele apoiou e tal. Porque no início a gente ficou nessa, né: "Ah, porque o dia tá muito cheio. O quê que pode tirar? O quê que não pode tirar?", tipo assim, o [nome da pessoa] não queria sair do jiu-jitsu, eu achava interessante pro [nome da pessoa] e era o mesmo horário, quer dizer, tudo isso que é o mesmo horário, comigo já ganhou dois pontos, né, porque levar um...há dois anos atrás o [nome da pessoa] fazia karatê e o [nome da pessoa] fazia jiu-jitsu, a gente ficava que nem louco levando os dois meninos o dia inteiro.

M - Nossa.

Bete - Aí na hora que conciliou deles fazerem a mesma coisa...então assim...E a natação eu acho que é fundamental assim, a natação, pelo menos até não se afogar, não quero ninguém..

M - Sobrevivência.

Bete - É, não precisa ser nadador, mas não pode afundar na piscina, né gente. Aí a gente fica nisso: "Aí, do quê que vai tirar? O quê que vai colocar?", só que a demanda aqui...o [nome da pessoa], por exemplo, só pede pra entrar nas coisas, eu falo: "Gente do céu!". Ele queria fazer música e eu falei: "Não dá", não tem espaço, sabe? Tem escoteiro, tem catecismo, tem não sei o quê, *tan nam nam nam*...não dá.

M - É muita coisa.

Bete - Então eu acho que assim: a quantidade de coisa...quanto mais natural as coisas forem, mais leve, né, mais fácil. Porque se o negócio é muito pesado, pode ser perfeito, que eles vão querer ficar seis meses e vão querer sair, né. O meu menino que adorava, que queria muito estudar inglês, não deu conta, ele fez o quê? Três anos de [nome da escola]? Mas, gente, foi três anos de loucura...nossa! Eu lembro que no dia ele já chegava mal humorado da escola, pra ir pro negócio a tarde. Não, é um caos. E aí acaba que é um caos pra todo mundo, né, que a criança fica mal humorada, a criança fica cansada. E aí eu acho que você vê o resultado até na escola, ao invés de positivo, você vê resultado negativo, inclusive, na escola. Não, e sem contar que uma coisa que às vezes acontece, isso acaba acontecendo mais com o [nome da pessoa]...que eu tô mais perto, né, não sei do [nome da pessoa], mas as coisas baterem muito, né, o que aprende. Às vezes uma coisa que ele está estudando na Playschool vai e aprende na escola, ou às vezes é, tipo assim, com pouco tempo de diferença. Então além dele já saber o que vai ser aprendido, quer dizer, ele escuta de novo...é...tipo assim, ele já tem as respostas prontas, a professora pergunta e ele já responde.

M - É bom quando casa, né, também.

Bete - Pois é. E eu fico do lado e eu encho o saco, né, assim...não posso ver nada...assim, as coisas estão casando ali, eu já caço para os meninos fazerem. Acontece muito com o escoteiro também, né, o escoteiro tem uma demanda muito pesada de atividades. Então o que eu estava fazendo pra ficar menos pior, eu vou fazendo as coisas se encaixarem; então o que eles estão estudando na escola, que vai ser matéria...que tem no escoteiro e que vai ser matéria da escola, eu faço eles estudarem aquilo, aí quando chega na escola, já sabe. Então já não tem essa primeira barreira. Mas o [nome da pessoa] é muito tranquilo com o inglês...nossa, o [nome da pessoa] fala de tudo! Tem hora que ele fala coisa que você até acredita que tá tudo muito certo, você fala assim: "Meu Deus, mas, assim, ele é tão confiante do que tá falando!"...

M - Uma confiança. Exatamente. Eu sinto essa confiança que ele tem.

Bete - Deve ser. Não, é igual de vez em quando que ele vem com umas palavras que não existem e que eu penso assim: "Gente! Espera aí, deixa eu procurar. Será que existe?"...

M - Se não existe, podia existir, né?!

Bete - É engraçado que ele usa...o material dele tá todo no aparador aqui da sala, eu deixei tudo na sala. Eu nunca imaginei que fosse ficar tanto tempo também, né. Logo no início das aulas eu coloquei na sala porque, como ele faz aula na sala, ele vai, ele pega, ele que guarda, ele que organiza, ele que não sei o quê, pra eu não precisar mexer em nada, né, pra fazer alguma coisa porque ele já fazia isso na escola, né, na escola eles que pegam lá, traz do armário. Acabou que eu tenho a decoração na sala. Aqui, o ano inteiro, é material escolar na sala, mas tá bom. E aí então o dicionário fica muito a mão, e o [nome da pessoa] tem muito hábito de dicionário, acho até que eu vou comprar um dicionário de inglês...pensando agora. E o [nome da pessoa] tem muito hábito de livro, tem dia que ele fala: "Nossa, graças a Deus que acabou o dever de casa", aí eu penso: "Ah, agora o menino vai descansar, né", aí ele pega um livro de ciências que ele tem, dessa grossura, e vai pro sofá, eu falei: "Você não estava cansado?", ele: "É, tô descansando".

M - [risos] Que ótimo.

Bete - Ele descansa com o livro de ciências na mão. E aí o livro de ciências...é muito engraçado que não existe a preguiça, o livro de ciências trouxe uma palavra diferente? Ele levanta e vai pegar o dicionário. Aí ele fica com o livro de ciências e com o dicionário. E aí esses dias ele estava indignado porque ele estava procurando, só que é dicionário infantil, né, a palavra nem tinha no dicionário. Eu falo: "Gente, o dicionário não resolve mais os problemas do [nome da pessoa]", porque ele tá procurando umas palavras que não tem no dicionário infantil, e aí ele fica indignado porque eu não deixo mexer no computador, né, aí nesse dia eu tive que mexer pra ele pesquisar lá o que ele queria, que eu não lembro o quê que era, que nem tinha no dicionário dele. Ele gosta muito, ele recorre muito ao dicionário, vou comprar o de inglês...eu não tinha pensado nisso não. Porque tudo...porque, como ele assiste os episódios em inglês, vira e mexe ele vem com uma pergunta na cabeça, um negócio, e ele tá sempre...ele tá sempre curioso, ele tá sempre querendo saber alguma coisa. E as outras crianças querem saber alguma coisa e...aquele momento passa, ah, o momento passou...nossa! Não, o [nome da pessoa] vai ler, vai procurar livro de ciências, ele vai não sei o quê...

M - Vai a fundo.

Bete - Esses dias...esses dias não, faz um tempo já, e aí a gente já em casa, ele queria saber alguma coisa e eu não deixei mexer no computador, ele foi e pegou o livro de ciências do [nome da pessoa]. Eu tô vendo o [nome da pessoa] quieto e ele estava cheio, mexendo nos livros do [nome da pessoa] assim. Ele vai estudar ciências nos livros do [nome da pessoa], eu acho isso tão engraçado.

M - [risos]

Bete - E essa curiosidade é pra tudo, é pra inglês...e aí é pra...pra inglês, é pra espanhol, é pra russo, é pro alemão, cada hora ele tá estudando uma coisa diferente.

M - Italiano...tudo.

Bete - Nossa, impressionante. E canta, do jeito dele, né. Mas, assim, ele não tem nenhuma barreira de nenhuma língua. Então, assim, quanto mais natural, mais é...a linguagem dele mais anda, mais funciona. Agora, quando é...igual na escola, né, tem aquela história de escolher os perfis dos professores, né...diz a escola que estuda os perfis, eu sempre fico com muito pé atrás em relação a isso, e aí o ano passado ela...aí a [nome da pessoa], né, que ela é mais próxima e tal, ela falou: "Bete, e aí, o professor do ano passado? Você tem alguma escolha?", eu falei: "Claro que eu tenho!", porque como o [nome da pessoa] veio antes, eu já conheço todas as professoras...

M - Uhum.

Bete - Aí eu falei: "[nome da pessoa], olha, tem essa e essa. Eu tô na dúvida dessa e dessa", porque tinha uma lá que é muito boa, ainda bem que o [nome da pessoa] não foi aluno dela porque agora ela vai sair, mas o quê que acontece: ela é rigorosa. O ano passado a professora do [nome da pessoa], da escola, era muito rigorosa, mas eu gosto muito dela, foi professora do [nome da pessoa], mas ela é rigorosa. Gente, não consegue, tá? Não acessa o [nome da pessoa] da mesma maneira. Eu gosto muito da professora, a professora é excelente, e professora, olha, é velha de guerra do [nome da escola], a [nome da pessoa], ela é maravilhosa, eu gosto muito mesmo dela, mas assim...não consegue acessar o [nome da pessoa], é uma coisa impressionante. Aí eu falei: "[nome da pessoa], não deu certo", esse perfil de professora mais rigorosa não...ele não cria vínculo nenhum, e não funciona. Então eu acho que qualquer curso, qualquer coisa que tem que ensinar, se o professor ele não conseguir criar um vínculo ali com a criança, vai ser muito mais difícil.

M - Verdade.

Bete - Nossa, o ano passado foi uma guerra porque ela era um amor, ela era ótima...ela não era um amor porque ela é mais...ela é muito rigorosa, mas ela é ótima, nunca tive problema com ela, e nem tive dessa vez. Mas, assim, aí quando eu fui entregar o material em janeiro, a gente encontrou com ela logo na entrada da escola, pra você vê, né, a gente encontrou com ela logo no estacionamento. Aí ela passou, fez uma cena, né "Nossa, oi [nome da pessoa]...não sei o quê", e o [nome da pessoa] assim...nem se mexeu, sabe? Ele não sabe disfarçar, o [nome da pessoa] tem uma...o [nome da pessoa], por exemplo, ele é o simpático, então ele vai "Oi, nam nam nam [fazendo som de riso]", o [nome da pessoa] não, o [nome da pessoa] ele é transparente. Então ele parou, olhou pra cara da professora, tipo assim "Tô nem aí". Mas falou com ela...mas, assim, estava nítido que não fazia diferença.

M - Entendi.

Bete - E aí, depois de dez minutos, ele encontrou o estagiário, porque, na escola, ele tem um monitor, né, ele não é mais estagiário, mas ele é o monitor. Cara, ele viu o monitor, o menino mudou, sabe? O rosto dele mudou quando ele viu. E aí eles tinham um código de bater a mão, ele batia aqui, batia ali, batia não sei o quê, eu falei: "[nome da pessoa], olha só isso". Tanto que ele virou o monitor...difícilmente repete, eles não gostam muito de repetir os monitores exatamente pra não criar um vínculo maior e, na hora que acontecer alguma coisa, a criança não sofrer. Mas aí o [nome da pessoa] continuou como monitor do [nome da pessoa] porque eles perceberam que ele já não tinha esse apego a professora, já não tinha se apegado a professora, e aí se tirasse o monitor ele ia sentir muito. Então, assim, ele tem muito isso do vínculo de incentivo. E se não fosse eu estava ferrada, já pensou esse ano...alguém...duas pessoas com quem ele não tivesse vínculo? Mas...mas eu acho que assim...é muito emocional. Tudo isso de aprender eu acho que tá muito ligado ao emocional, se a pessoa criar aquela barreira do "Não quero", já era.

M - É verdade.

Bete - Foi por isso que eu procurei a Play...na verdade, foi por isso que a Playschool estalou pra mim. Lógico que é na frente da minha casa...pra mim, perfeito! Mas, assim, nossa, o [nome da pessoa]...o amigo do [nome da pessoa] queria muito que ele entrasse em um inglês aí, que ele foi até assistir uma aula uma vez...ai, nunca sei o nome desses cursos de inglês...

M - É o [nome da pessoa]...

Bete - Não, não. Teve um menino da escola, o [nome da pessoa], da escola dele, que faz inglês no...[nome da escola] ! A família do [nome da pessoa] eles falam muito inglês, assim, muito, muito, o primo do [nome da pessoa], eu lembro, o menino com oito anos e ele falava inglês totalmente fluente assim, eu ficava...eu fiquei impressionada com aquele menino...e...mas porque a família inteira falava e eles tinham o hábito de conversar em casa, e eles viajavam muito. Mas todos eles fazem propaganda do [nome da escola], todos eles estudavam no [nome da escola] a vida inteira, e tudo o mais. Nossa, na hora que eu vi uma aula que o [nome da pessoa] foi, o [nome da pessoa] ainda gostou porque o [nome da pessoa] é assim, se o amigo gosta, ele tem um amigo, já é 50%, porque ele é nessa...ele é muito social. Mas, nossa! Ia ser um caos! Nossa, o [nome da pessoa] lá eu não sei nem como que ia ser dentro da sala de aula. Tanto que quando eu falei com o médico, ele falou: "Não, mas como é que vai ser?", porque na escola tem um monitor, né, eu falei: "Não, não é o que você tá

pensando", foi aí que ele foi procurar. Porque a sala de aula, nessas questões, pro [nome da pessoa], não ia...eu acho que, por mais que ele tivesse interesse, ele não tem concentração necessária.

M - Sim.

Bete - Por mais que ele queira...

M - É outro livro, outro momento que tem que sentar, tem que copiar, né, tudo isso.

Bete - Exatamente. O copiar é uma guerra. Falou que tem que copiar...ou então o dever de casa, né. Porque eu acho que, assim, o dever de casa tem um...é um negócio quase pejorativo "Nossa, tem dever de casa!". Porque eu acho que a escola caça isso, né, acaba que...eu achava que a escola podia ter duas horas a mais na escola e não ter dever de casa, não porque eu tenho trabalho em casa, mas é porque fica uma coisa tão pesada pra eles "Nossa, agora eu tenho que parar de fazer o que eu quero, em casa, para fazer o dever!". Aqui em casa não tem hora...o dever vem antes do brincar porque se vier depois é caos.

M - É, estraga. Verdade.

Bete - Se tiver que parar de brincar pra fazer dever, um caos total!

M - Eu li um livro, Bete, chamado: "Aprendendo inteligência", e aí o escritor ele fala do...qual que é a função do dever de casa? É fazer o aluno ter um momento de estudo independente. Então isso que você falou faz todo sentido, da escola poder ter um momento a mais pra esse estudo independente. Mas em casa a criança vai fazer outras coisas, né, ela não vai deixar de aprender, ela vai aprender outras coisas, né.

Bete - É. Porque, na escola, ele já tá pra estudar, ele já tem consciência disso: tá na escola é pra estudar! Agora, em casa, eles estão deixando de fazer outra coisa pra estudar. O [nome da pessoa] foi uma vez em uma médica...ai, eu nem sei mais qual a especialidade, uma neuro...uma psico não sei o quê lá...ai, nem sei, que ela falou que eles tinham que chegar em casa, almoçar e passar duas horas sem estudar, e só depois disso voltar. E ela até fez um rotina de horário onde o estudo só entrava as quatro horas da tarde, só que aqui em casa não dá. Eu falo que aqui em casa quatro, quatro e meia, o [nome da pessoa] vira um...porque...por causa da medicação, ele não consegue parar. Assim, se a gente gravar um vídeo dele vendo televisão à noite, você vai enlouquecer porque, oh, eu acho que ele deve dar umas vinte voltas na mesa, ele corre, ele vai *[faz barulho como se a criança estivesse agitada]*, assim, é muita, muita, muita, muita agitação, aonde que vai parar pra fazer dever. E acabou que, por mais que eu concordasse com a teoria dela, né, que o cérebro tem que descansar, e ela explicou e tudo mais, mas na realidade aqui de casa não funcionou.

M - É.

Bete - Eu acho que a escola tinha que dar um jeito de se adaptar, ou pelo menos um jeito de tirar essa coisa ruim do dever, né.

M - É. Porque às vezes é dado como punição até, né.

Bete - É, pois é. Aqui em casa eles almoçam e fazem o dever. Se sair desse ritmo eu sei que eu vou ter problema. Se almoça e se distrai com qualquer coisa e aí vai fazer o dever, aí já começa a fazer o dever com um problema gigante. Eu acho que as escolas assim...a...as escolas não, as livrarias assim, a parte educacional já viu isso, tanto que, hoje, os deveres, a maioria das matérias de dever do [nome da pessoa] tem o livro e o livro de dever de casa. Eles preferem mil vezes usar o livro de dever de casa, né, o "Para Casa" lá, do que fazer no caderno, porque no caderno são duas, né, uma é copiar e depois é fazer, são dois trabalhos. No livro, mal ou bem, é colorido, é bonito, tem a parte lúdica, *nam nam nam*, e eles só fazem. Então eu acho que a empresa educacional ali já viu isso, mas a escola pega e manda o dever, o livro de casa e mais um dever de casa no caderno, então não adianta nada, caga tudo que alguém pensou, né. Alguém teve a boa ideia: "Vou fazer um livro só pra dever de casa. Ele vai ser bonitinho, ele vai ser colorido, ele vai ter imagem", mas aí eles mandam dois, aí eu falo assim: "Alguém pensou à toa".

M - [risos]

Bete - Mas alguém já pensou nisso.

M - Difícil. É difícil, Bete. Nossa! Essa coisa que você falou, né, da escola...parece que a escola tá sempre, assim, cinquenta anos atrasada em relação a sociedade, né.

Bete - É. Acho que a escola às vezes acha graça cobrar, né, pra falar assim: "Nossa, o menino aqui estuda muito". Não sei, gente. Sinceramente, às vezes eu não entendo não.

M - Sabe o que eu fiquei chocada, Bete? Eu estava lendo, né, pra minha tese, e aí eu li um artigo que fala que a palavra 'escola' vem do grego 'scholé', eu acho que é assim que fala, que quer dizer 'tempo livre'.

Bete - Tudo a ver.

M - Não tem nada a ver com a escola hoje! O que as crianças menos tem na escola é tempo livre.

Bete - Pois é, tá tudo distorcido. Tudo distorcido. Eu acho que a ideia da educação, no início, não era essa coisa pesada que é hoje em dia, né. Hoje em dia eles estudam...hoje em dia, na verdade, eles estão sendo muito cobrados, as cobranças vem muito cedo. Por exemplo, tem um menino na sala do [nome da pessoa], não é mais da sala do [nome da pessoa], eu acho...e a mãe briga por cada 0,1; eu sou muito relaxada em relação a isso. Eu não fico olhando prova porque eu não tenho tempo nem...de nada, cara! Não dá. Como é que...tipo assim, como é que eu vou fazer dever, vou fazer trabalho, vou ajudar nisso, vou ajudar aqui e ainda vou ficar contando o 0,1 de prova? Eu acredito na professora! Eu acredito, eu não vou ficar batendo boca com professor por causa de...mas ela briga com cada 0,1. Se tiver 0,4 e o menino acertou, e ela acha que ele mereceu um décimo? Ela vai estar, ela marca com a professora porque ela quer que aquele 0,1. Por quê? Porque ela já quer que ele entre em uma faculdade nos Estados Unidos, e todo o currículo dele vai ser avaliado. Olha a cobrança desse menino!

M - Nossa! Pesado, né.

Bete - Porque ele já sabe disso. Aí eu falo assim: "Gente, é uma cobrança muito doida", quer dizer...eu falei...uma vez eu até falei...a gente não se dá muito bem e eu falei com ela: "É, mas toma cuidado porque e o psicológico? Eles não vão avaliar não?" [risos]. Porque...sabe? Nossa, o garoto é um robô, sabe? E ela cobra tudo! E ela fala: "Não, porque meu filho vai estudar em tal faculdade. Meu filho vai estudar em tal lugar. E porque lá avaliam...desde o primeiro boletim escolar a gente tem que anexar pra ele ser admitido nessa faculdade", eu nem sei onde é nem quero saber porque...Mas é muita loucura.

M - É loucura.

Bete - E aí esse menino...e aí ela briga por tudo. Não sei, eu acho que eu sou mais relax nessas coisas aí, eu sou um saco, muito brava com eles, mas porque eu acho que criança você tem que cobrar, se não cobrar também... dificilmente a criança vai procurar se você não cobrar, né. Mas também não dá pra virar um tipo de tortura, né.

M - É. E também tem umas prioridades, né, o que a gente pode cobrar...é...coisas mais importantes, né, porque a nota...

Bete - Não, até que...eu acho que tem que cobrar, mas tudo é a maneira como o negócio é feito, tudo é o jeito que você vai chegar, que você vai falar, como é que você vai falar que aquela criança errou, vamos dizer, inglês? Como é que vai falar que aquela...entendeu? Eu vejo que a [nome da pessoa], a professora de inglês do [nome da pessoa], tudo que a criança tem que falar, tudo que a criança tem que responder, por mais que ela fale errado, ela vibra com tudo, tudo ela: "Êêê!", então mesmo as mais tímidas participam. Porque tem uns meninos que...quando tem que fazer alguma atividade, tem...eles ficam mudos, ela fala e eles não respondem, eles realmente não se adaptaram, não querem responder; e aí quando ele fala qualquer coisinha, ela faz a maior festa! E aí você vê que a criança vai se soltando. Mas não são todos que são assim, né. Então eu acho que não é muito a matéria que tem que ser dada, é como aquilo tem que ser entregue.

M - Sim.

Bete - Por isso que eu acho que quanto mais lúdico, tem que...porque lógico que quando eles tiverem lá com treze anos não adianta mais falar que tem que ser lúdico, cada coisa tem seu momento, mas eu acho que no momento deles, quando mais lúdico, mais eles acompanham.

M - Agora, Bete, você falando da professora do [nome da pessoa], você acha que eu e ela temos alguma coisa em comum? Ou alguma coisa de diferente? Como professoras.

Bete - Ah, eu acho que é isso de ser extrovertido, de brincar. Você conhece a [nome da pessoa]? A [nome da pessoa] é meio doida [risos].

M - É uma que tem uma franja? Ela tem o cabelo castanho com uma franja, óculos...

Bete - Ai, eu não sei. Não...

M - É a [nome da pessoa]?

Bete - Usa! Não. É uma que ela nada, ela tá sempre muito envolvida com coisa de natação. Ela adora nadar no mar, né, ela faz esse negócio de nadar no mar, ela tá sempre falando de oceano, sempre que ela tem uma oportunidade, ela fala de natureza, de oceano, de não sei o quê, nas aulas. [informação omitida], tipo assim, é verdade. E ela é muito extrovertida com os meninos. Mas eu acho engraçado que eu tenho essa visão, porque no grupo de pais já teve mãe reclamando...eu falo: "Gente, eu não entendi. Eu não entendo", né, mesmo a professora estando ali, cada um faz uma leitura diferente. E teve uma mãe reclamando que diz que ela tem uns preferidos, eu falei...eu pensei, na minha cabeça: "Eu vou ficar calada porque talvez o [nome da pessoa] seja um preferido, porque eu não sinto isso", porque eu não sinto isso. Aí as outras meninas que estavam lá, eu falei assim: "Olha, muito pelo contrário. As aulas que não me dão dor de cabeça na escola, por enquanto, é inglês e música", música eu nem acompanho o [nome da pessoa], eu durmo, graças a Deus é a primeira aula de quinta-feira, eu durmo e deixo ele na música sozinho porque é uma aula que eu não tenho que interferir. [nome da pessoa] é essa aqui, oh...[mostrando imagem]

M - Ah, não conheço.

Bete - Ela é muito maluca.

M - [risos]

Bete - Então as crianças se...ela gravou um vídeo da aula e botou em...

M - Ai, que figura, gente!

Bete - É, ela contando uma história...não sei qual história que é. É uma história que vai "Seu lobo está?", que vai falando toda hora?

M - Aham.

Bete - Nossa, e ela faz todo um teatro. Isso pega muito as crianças, né, essa parte de animação, de sair daquele script de professora de sala de aula, eu acho que pega muito. Porque é uma coisa sempre inesperada, então eles curtem muito. Eu acho que é isso, é...a espontaneidade, brincar, não sei o quê. Eu acho que o que tem de parecido é isso.

M - Ah, legal.

Bete - Eles sentem muita força.

M - E diferença, você acha que tem alguma?

Bete - Então, eu acho que tem isso que...eu, na verdade, não enxergo muito, depois eu até passei pra olhar se existia uma preferência, né, mas eu continuo sem enxergar essa preferência que as mães tanto falaram. Mas eu acho disso, de envolver mais. Eu acho que a dificuldade também da [nome da pessoa] é por causa da quantidade de alunos, né, eu acho que são vinte e um alunos, mas realmente ela não tem muito essa...eu não sei, porque eu só tô falando de aula virtual, né, mas não consegue envolver. Então aqueles que são mais tímidos, dificilmente a gente escuta a voz deles. Tipo assim, tem menino que eu sei que não vai falar na aula de inglês, eu não conheço as crianças da sala, né, eu não conheço a turma do [nome da pessoa], eu conheço a turma do [nome da pessoa], mas não conheço a turma do [nome da pessoa], mas só pelo falar você já sabe. Então aquelas crianças que você sabe que algumas aulas...quando a aula começa a ser muito participativa, aqueles meninos não vão participar. E aí acontece que, mesmo ela fazendo o maior...se vestindo, tentando fazer de tudo, algumas crianças elas não consegue acessar. Mas também isso pode ser por causa da criança, às vezes até a estrutura familiar e tudo mais.

M - Do online, né.

Bete - Do online! Eles ficam tímidos.

M - Bete, pra gente ir encerrando a nossa conversa, que mais você gostaria de comentar sobre mim como professora [informação omitida]?

Bete - Então, eu acho engraçado que isso, falando de tímido, né, falando do [nome da pessoa] não ser, quando eu coloquei o [nome da pessoa] no...o [nome da pessoa] não, o [nome da pessoa] nunca foi dúvida que ia funcionar online ou não, mas o [nome da pessoa] eu fiquei com o pé atrás porque o [nome da pessoa] é tímido. O [nome da pessoa], às vezes, fala...é engraçado, ele é tímido em algumas circunstâncias, não são todas, mas assim, no geral, ele é muito tímido. Tipo assim, se tiver duas pessoas falando, com certeza ele vai se calar, não por educação, mas porque ele se abaixa ali, entendeu? E isso foi um problema...nossa, se a gente pegar todos os relatórios do [nome da escola], desde o primeiro ano na escola, isso vem sempre como uma crítica, sempre, em todos os relatórios tem...inclusive com a indicação de psico não sei o quê e tal, por isso, porque elas sempre falaram assim: "Bete, eu não escuto a voz dele. Bete, ele não fala. Bete, ele não participa. Bete, se ele tá no recreio e ele quer muito jogar futebol e o menino quer jogar...que brincar no balanço, ele vai falar 'Tá bom, vamos brincar no balanço' ", a vida inteira foi assim! Mas, gente, a vida inteira foi assim. E aí a gente foi pra médica...e o [nome da escola] tem muito isso, hoje em dia a escola tem muito isso de terceirizar o problema, né, eu não quero ser responsável por aquilo, eu te mando procurar os médicos porque aí, se alguém errou, foi o médico, não fui eu, a escola. Hoje em dia isso, na escola, é claro. Nossa, todo mundo lá é indicado pra psico não sei o quê, psico não sei o quê lá, fono de não sei o quê...e aí fui eu levar o [nome da pessoa] pra uma dessas. E aí ela falou assim...eu falo que aquela...era não ela psico nada, ela é avó, porque ela tinha aquele perfil de vó, aí ela falou assim: "Olha só, a personalidade dele é assim. Tem gente que é agressiva não é porque tá apanhando em casa, tem gente que é, que tem a personalidade agressiva. E tem gente que é bem pacato", o [nome da pessoa] é muito pacato. Então quando eu fui ver o negócio do inglês, eu falei: "Aí, esse menino não vai abrir a boca pra falar nada", e aí ele, logo de início, acho que eu até te falei, eu fiquei espantada do quanto que ele falava.

M - Eu lembro que você comentou.

Bete - Eu falei: "Gente, para". Esse menino aí tem que viver online, espera aí que eu vou tirar de tudo, vou botar o menino pra viver online. Mas eu acho assim...é, isso foi bem inesperado dele assim, dele falar. Porque, assim, fala na escola mas tá falando em português, né. Falar, ainda falar inglês, depois de ele ter toda aquela barreira, aquela confusão que não queria de jeito nenhum. Porque isso foi muito característico, teve uma época que ele não queria, dia de aula de inglês ele já não queria ir pra escola, ele criou essa barreira, e mesmo a professora sendo muito gente boa, muito legal, não teve isso de a professora ser ruim, botar de castigo, eu acho até que era a [nome da pessoa] que era professora dele nessa época, mas ele não conseguia acompanhar os amigos. Teve um momento que eu até falei com o [nome da pessoa] assim: "Será?", porque eu imaginei assim: tem muitas crianças que fazem inglês fora, no [nome da escola]...da sala do [nome da pessoa] não tem tantas porque muita mãe deixou pra lá o inglês depois que entrou o bilíngue da escola, e tiraram dos cursos de inglês, mas do [nome da pessoa] não, a maioria dos meninos fazem. Eu falei: "Será que a professora tá medindo todo mundo por alto?", "Ah, todo mundo já faz inglês, todo mundo já tá sabendo mais ou menos", "Aí tira aquela

média por alto e ele não está conseguindo acompanhar?", eu imaginei que pudesse ser isso, ligado com a timidez, e aí virava uma bola de neve. Mas aí a pegada do...o próprio ambiente, né, do Playschool ali já quebra esse negócio de escola, das carteiras e tudo o mais.

M - Sim.

Bete - Mas o online foi, assim, bem inesperado. Porque eu achei que ele ia..., lógico que ele ia gostar porque ele gosta de tá online e tudo mais, mas eu achei que ele ia assistir calado.

M - E ele super participa, faz pergunta.

Bete - De boa, menina. E repete! Porque eu acho que a dificuldade dele, às vezes, no inglês, é repetir uma coisa, tipo assim, eles falam alguma coisa e aí você fala assim: "Não, fala em inglês", manda ele repetir, aí cria aquela coisa de você não tá se comunicando, você só tá repetindo pra aprender. E eu não vejo barreira nenhuma com eles aqui em casa, não vejo problema nenhum, falam...os dois mesmo...eles não tem vergonha deles mesmos, entendeu? Um fala, um fala errado, um fala do lado do outro, não tem esse problema. Então isso eu achei muito legal, isso é uma coisa que realmente a gente colocou mas não esperando que ele ia se adaptar tão bem.

M - Que bom, né?!

Bete - É, menina. Inesperado. Ele fala tudo! Ele não tem nenhum tipo de problema na aula de inglês. Na aula de inglês da escola tem, já é diferente porque é um estilo de aula diferente, né. E também são vinte e uma pessoas observando o que você tá falando, né, eu acho que isso também piora. E o quê que acontece, na aula de inglês...também é uma coisa que você tem que observar, que você falou aquele dia de talvez desligar os áudios. O problema da aula de inglês também é assim, tá todo mundo com o áudio desligado, aí a professora vai lá e faz uma pergunta, e faz uma pergunta específica pra uma criança, e aquela criança tem que abrir o áudio e falar, quer dizer, todo mundo focado no que ele tá falando.

M - É.

Bete - Porque quando você tá com o áudio aberto, um vai comentar uma coisa ali, não adianta, eles não vão ficar calados, um vai dar um palpite, outro vai dar outro palpite, e você tá com a atenção mais aberta, porque tá meio que com a atenção pra todos aqueles que estão participando. Mas no caso das aulas virtuais, hoje, da escola, não "Fulano, fala isso", ela faz uma pergunta "[nome da pessoa], responde isso", "Não sei quem, responde isso", e aí todo mundo com o áudio fechado...

M - Coloca um holofote, né?!

Bete - Pois é. Na escola isso não acontece porque na escola tá tudo acontecendo, tem coisas acontecendo, eles estão olhando pra outros lugares. Agora, no online isso ficou muito gritante, quando a professora faz uma pergunta...porque na aula mesmo acaba que isso acontece menos porque muita coisa é respondida no chat e tal, mas no inglês não adianta, a professora tem que mandar falar, né, gente.

M - É, - É,

Bete - E aí eu vou fazer como? "Fulano", aí tá todo mundo com o áudio desligado, aí a criança vai lá, abre o áudio e fala. É uma barreira ainda maior.

M - Até pra gente, né. Acho que até eu ficaria meio...

Bete - Porque pensa...pensa em você fazendo uma aula de russo e o professor falando: "Agora fala aí.."

M - Então..."Agora é você"...exatamente.

Bete - [...] e vinte pessoas só te ouvindo.

M - Uhum.

Bete - Entendeu? Eu acho que foi a aula mais prejudicada de todas, das que eu acho que tem importância, porque eu não sei porque existe educação física online, mas tá bom, não vou brigar....

M - [risos]

Bete - Os meninos fazem, tá? O pior é que eles fazem tudo. Mas eu acho que é um horário que podia tá sendo aproveitado de alguma outra maneira, mas não dava pra ficar sem. E aí o inglês eu acho que, das aulas obrigatórias, foi o que mais prejudicou. Porque pensa uma situação dessa: "Fala não sei o quê", aquele silêncio, todos os áudios desligados e só ele falando. E quando é uma coisa nova, normalmente eles vão falar alguma coisa errada, ou um...ou uma coisa do falar mesmo, ou é alguma coisa...sabe? Alguma coisinha vai sair errado e a professora vai ter que corrigir. E é uma idadezinha que já começa a ficar maldosa. Então eu acho que o inglês da escola foi muito prejudicado. Na verdade, o inglês da escola, esse ano, virou meio que...sabe, tipo dicionário assim, glossário assim, só isso é isso, aquilo é aquilo, aquilo é aquele outro, eles não conseguiram vivenciar aquilo, fazer uma comunicação. Ele vai lá "Ah, o quê que é mãe? O quê que é pai? O quê que é avô? O quê que é avó?", ok, agora faz uma frase...

M - Entendi. Fala sobre a sua família...

Bete - Já mudou de figura totalmente porque só aquele script que a professora consegue dar online. Então eu acho que o inglês ficou muito prejudicado. Mas os meninos estão levando de boa mesmo, não tem pressa de voltar, assim...desespero pra voltar não tem não.

M - Mas eu acho que eles estarem levando de boa também é muito pela sua atitude, né, porque você parece tá bem tranquila quanto a isso, né? Essa questão...Eu tenho visto alguns pais, algumas mães assim: "Nossa, um ano perdido", e eu acho que não foi um ano perdido, a gente aprendeu tanta coisa.

Bete - Eu também acho. Eu acho que muita gente teve o ano perdido, eu acho que não dá pra fechar os olhos.

M - Sim.

Bete - Mas sendo bem individualista ali, né, pensando só na realidade dos meus, falar que qualquer aluno...eu não vou falar por qualquer aluno, mas, gente, 98% dos alunos, vou te colocar no [nome da escola] que é o...não perderam o ano, entendeu? Ah, lógico que...eu tenho uma amiga que tem um menino que é especial, mas ele tem um problema cerebral, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê, ele perdeu o ano porque...eu não sei o quê que, né...nem sei o quê que ele pode ter aprendido ou não. Mas tirando essas exceções, esses casos muito, muito diferentes, eles aprenderam, as professoras aplicaram as provas que seriam as mesmas provas, os meninos aprenderam mesmo. E as avaliativas sem data, né, que eles não falam as datas, é tudo meio que de surpresa, então eles tem que tá...aí o pessoal achando que perdeu o ano...ai, não sei, eu não tenho essa visão não. Eu acho que teve muita gente que perdeu o ano, a gente vê, né...os meninos de escola pública perderam o ano. Agora falar que essas crianças, dessa realidade, perderam o ano? Mas teve mãe...o quê que acontece, tem uma menininha na sala do [nome da pessoa], e ela é muito delicadinha assim, eles perderam, a mãe falou esses dias no grupo, eles perderam seis parentes próximos...seis! Acho que foram cinco por covid e um por câncer. Então aí ela falou: "Gente, eu não tô cobrando nada da [nome da pessoa], nada, nada! Se ela quiser ela faz, se ela não quiser ela não faz", porque, na verdade, o pai não tem cabeça, a mãe não tem cabeça, a menina não tem cabeça. É uma realidade diferente, eu não tô falando desses casos. Mas, no geral, eu acho que eles se adaptaram muito bem, inclusive muito melhor do que os adultos, porque tem adulto que falou...tenho amiga assim...engraçado como a gente viu que os perfis dos nossos amigos são muito diferentes, porque eu tenho uma amiga muito próxima que não tá nem aí pra nada, desde o início tá fazendo não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê, e aí você começa a criar um...eu falei com [nome da pessoa]: "Eu acho que a amizade nunca mais vai ser a mesma", porque, tipo assim "Nossa, mas deixa ele vir pra cá?", falando do [nome da pessoa] com o amigo, "Deixa ele vir pra cá, o [nome da pessoa] tá morrendo de saudade", eu não deixo, eu não deixo! Porque eles estão em tudo quanto é lugar, eles vão pra festa, eles vão pra shopping, eles vão pra não sei o quê todo final de semana, e ela "Ai, mas é porque eu não aguento ficar em casa", eu falo: "Gente, não é aguentar, não é uma opção! No dia que seu filho ficar doente, você vai aguentar levar que foi porque você não

aguentou ficar em casa e quis passear no shopping?". E aí você vê que as coisas, assim, as pessoas são muito diferentes. E fizeram tudo, aí eu acho que assim: a pessoa fez tudo e agora reclama da escola? Eu não entendo isso, gente. Por exemplo, aqui em casa eles não saíram pra lugar nenhum, não acredito que 53:32 pra escola, mas também se eu achar que estão seguros, que tá tudo bem...tudo eu acho que tem que ser analisado com tranquilidade, não da pra ficar desesperado.

M - Sim.

Bete - Vem uma pessoa dessa que mandou, que fez tudo, que não sei o quê e agora vai criticar a escola? Ai, meu Deus. Olha, eu fico meio maluca assim. Eu falo que aqueles professores, a coordenadora é tudo...vai tudo pro céu, já tá tudo com lugar reservado, porque na reunião de pais eu mandava metade "Olha só, vocês cala a boca todo mundo"...

M - [risos]

Bete - Porque eu não tenho paciência, sabe? A escola fez um protocolo, me mandou um papel, tudo não sei o quê, e as pessoas perguntando tudo que estava escrito no papel; quase que eu estava ligando o áudio e falava: "Gente, vamos parar aqui a reunião vinte minutos pra esse povo ler o e-mail?", que eu não sou nenhum pouco paciente com gente, não tenho paciência assim.

M - [risos]

Bete - Não, e é cada novela que se a gente conta, a pessoa acha que é mentira, sabe? Quase que eu perguntei...eu acho que eu tô muito relax porque quase que...eu falei com meu marido que quase que eu perguntei: "Olha só, eles já tiraram nota boa, eles tem presença, que dia que eu posso parar de mandar pra aula que eles passam de ano?", se falar pra mim "Ah, tem vinte dias de aula e já tem nota", tchau, gente, ano que vem a gente se vê. Porque é muito estresse, né. Eu falo com o [nome da pessoa] que o povo vai pagar...agora o pessoal de psicologia tá morrendo de rir porque eles tem mais dez anos de trabalho garantido, com o consultório cheio, depois dessa.

M - É verdade [risos]. Eu não tinha pensado nisso, Bete.

Bete - A galera da psicologia tá se amarrando, todas essas psico tudo que tem, né...

M - Psiquiatra, né?!

Bete - Ixi! Todo tipo de psico tá morrendo de rir porque isso aí vai gerar consulta pra dez anos, porque tem muita gente pirando mesmo a cabeça.

M - Bete, muito obrigada por essa conversa, eu gostei muito, você me ajudou muito, você me fez pensar em várias coisas. E aí, pra gente encerrar, eu queria que você escolhesse um nome fictício pra eu me referir a você.

Bete - Ai meu Deus! Escolhe aí, não sei não.

M - Pode ser o nome de alguém que você admira, alguém da Bíblia, porque eu tô vendo que você tem uma Bíblia aí atrás de você.

Bete - Eu estudo o tempo inteiro. Não, ali atrás eu sou mesmo...cada um aproveita o tempo do jeito que quer, né, eu leio.

M - Ah, legal. Mas você escolheu qual?

Bete - Bete.

M - Bete. Tá bom, você vai ser a Bete. Obrigada, Bete, muito bom conversar com você, a gente tá sempre à disposição, tá bem? E aí a sua imagem e a voz não vão ser usadas, eu vou transcrever isso que a gente conversou e aí eu vou te mandar pra você dar uma olhada. E, de repente, você fala assim: "Ai, Mari..."

Bete - Nossa, mas eu falei horrores. Você tá ferrada.

M - De repente você fala assim: "Marianna, tira esse pedaço aqui, não coloca isso aqui na sua tese não", aí eu tiro. Tá bom?

Bete - Tranquilo.

M - Então tá bom, Bete. Obrigadão, beijo, bom fim de semana pra você.

Bete - Aí, tá vendo? Você tá aproveitando pra estudar.

M - É.

Bete - Cada um aproveita do jeito que tem pra ficar doido ou pra correr atrás, né?!

M - [risos] É, não tem jeito, né?!

Bete - Pois é.

M - Então tá bom. Beijos.

Bete - Tá bom. Beijo.

M - Tchau.

### Anexo 3

#### Transcrição – Elisa

Mari: Primeiramente queria te agradecer por você ter aceitado participar desta pesquisa.

Elisa: Ok.

Mari: A nossa imagem não vai ser usada, nem a sua voz. Só a transcrição, tá bem? E aí antes de registrar na tese, eu mando para você a transcrição, para você dar uma olhada se.. Talvez você queira, tipo assim, tirar uma parte, falar: “esse pedaço aqui eu não quero que publica não, tá bom?”]

Elisa: Duvido, mas fica à vontade.

Mari: (risos) Tá bem. Então Elisa, eu convidei você porque eu tô fazendo uma pesquisa que é chamada de autoetnografia. É um estudo sobre a minha formação como professora de inglês para crianças. E aí eu tô conversando com pessoas que foram importantes para mim nesse percurso, né, e uma dessas pessoas é você. Porque a gente estudou junto na Educação Básica, né, e depois nós duas nos tornamos professoras, e você, apesar de ter se especializado em música, você já foi professora de inglês também para criança, né? E aí queria trocar uma ideia com você. Como foi essa experiência sua como professora... agora você não está mais com inglês, né?

Elisa: Não mais. Basicamente por sua causa.

Mari: Por minha causa?

Elisa: Por um conselho muito maravilhoso que você me deu uma vez.

Mari: Ai meu pai... eu te estraguei, Elisa?

Elisa: não, você me consertou.

Mari: Que que eu falei?

Elisa: A gente estava lá em São Paulo na sua casa, e eu falei para você que eu estava muito cansada. Eu sentia que meu cérebro estava seccionado em dois conteúdos: metade dele era música, metade era inglês. Eles não se conversavam. Então eu era duas pessoas ao mesmo tempo, e eu tava muito cansada em preparar duas disciplinas. E por mais que inglês tivesse música e eu pudesse usar inglês na música, não era como se elas conversassem. Então eu tinha que estar constantemente pesquisando sobre como dar aula e como eu não tenho formação para trabalhar com inglês, eu me sentia mais despreparada, então preparava muito mais as aulas. Eu ficava a semana inteira para preparar um dia de aula e aí quando eu comecei a dar aula de música também, começou a ficar inviável esse tempo de preparação. E aí eu comecei a pensar: “nossa, esses quatro anos de faculdade realmente fazem a diferença”!

Mari: (risos) eu acho que eles fazem.

Elisa: E aí eu larguei e me concentrei em música. Foi uma época que eu estava com muitas opções de mini-trabalhos, então deu para escolher.

Mari: Você ficou quanto tempo como professora de inglês para criança?

Elisa: 2 anos na Educação Infantil e Fundamental 1.

Mari: Pô, 2 anos é bastante tempo né.

Elisa: Porque antes disso, eu dava aula de musicalização em inglês para bebês japoneses. Foi um período de um ano e meio. Veio um pessoal do Japão para trabalhar na Vale do Rio Doce, e aí eles ficaram em uma vila perto do lugar onde eu trabalhava. Então eu dava aulas para eles. Era interessante. E depois disso, eu fui dar aula de inglês em colégio, depois eu acabei como professora de escola Sabatina em inglês, depois da classe de inglês de adulto, então sempre tem alguma coisa de inglês na minha vida. Agora eu tô dando aula de música para os americaninhos, que dizem que falam português mas não falam português coisa nenhuma (risos). Eu já desisti de falar português com eles, agora a gente só vai falar em inglês porque eu aproveito e treino meu inglês e eles ficam felizes.

Mari: Mas Elisa, você falou que não tem formação em Letras, né? Para trabalhar no colégio você não precisa ter formação em Letras?

Elisa: Não, porque eu tenho licenciatura.

Mari: Licenciatura, verdade. Na verdade, não tem nenhum documento nacional que exija que o professor de disciplinas específicas - como eles chamam Artes e Língua Inglesa - tenha... não precisa ter... Não tem uma diretriz assim falando qual deve ser a formação desse profissional, então é uma salada, né. É o que tem...

Elisa: E nem para matemática.

Mari: Para matemática eu acho que tem que ser a pedagoga, não?

Elisa: Não, licenciatura.

Mari: Para o fundamental 1 é pedagoga, isso.

Elisa: Para o fundamental 1 é a pedagoga para tudo. A questão é que pro fundamental 2 também não precisa ter, você tem que ser só licenciado. Em capitais, eles pedem as licenciaturas específicas, mas se você está numa região em que falta profissional, você pode ter licenciatura em áreas afins e isso é muito amplo. Quem decide isso é o diretor escolar, e ponto.

Mari: É em áreas de carência, né, de profissional tem lá o tal do “notório saber”.

Elisa: Sim.

Mari: Quanto ao ensino de inglês, quando eu fiz a minha pesquisa no mestrado, eu vi que tem um documento só de 2010, se eu não me engano, que é na verdade um parecer do Conselho Nacional de Educação. Uma Prefeitura, se eu não me engano, da cidade de Contagem, Minas Gerais, mandou uma pergunta lá para o Conselho Nacional de Educação que dizia o seguinte: “olha professores de disciplinas específicas no ensino fundamental e na educação infantil de Arte e de Inglês e - se não me engano - de educação física também têm que ser formados em quê?” Daí eles falam que é desejável que sejam formados na licenciatura específica, né. Mas é um parecer não é uma lei, não é decreto, nada. É tipo uma opinião do Conselho Nacional de Educação. Para você ver como a questão é complexa, né.

Elisa: É. E aí eu vou conversando com o povo, por exemplo, minha cunhada tá fazendo o mestrado em sociologia. Eu tava falando disso para ela e ela falou que no conselho eles estão tentando, porque tem áreas que têm sociólogos e os colégios não estão contratando, porque escolhem contratar os profissionais mais baratos. Então ela falou isso. A gente não tá nem falando de carência, a gente tá falando em utilizar mão de obra que existe. Em Música, tinha uma lei obrigando apenas licenciados em música. Só que aí o governo Lula falou que não era possível ser obrigatório no país todo, mas quando você tira por causa de alguns lugares, todo mundo tira. É a mesma coisa com o inglês.

Mari: É... Elisa, a gente estudou junto desde a primeira série, né?

Elisa: Acho que sim

Mari: Se eu não me engano, a gente começou a ter inglês na escola na segunda série.

Elisa: Já era com a mãe do (nome da pessoa)?

Mari: Não.

Elisa: Eu só lembro dela.

Mari: Então, eu ia te perguntar se você lembra das aulas.

Elisa: Eu só lembro das aulas da (nome da professora)

Mari: A (nome da professora) era já no ensino médio, não? Oitava série, oitava série.

Elisa: Olha o que eu lembro que a gente aprendia muito pouco de inglês e que não dava para usar quase nada daquilo. Eu lembro que quando eu comecei a ter aulas regulares de inglês eu já tinha uns 12 anos, mas era fora do colégio, e eu não sabia muita coisa. Toda a minha experiência era mais com *Friends*. (risos) Muito seriado americano na minha vida. Com certeza... mas era mais vocabulário, né? Realmente. Depois você entrevista o (nome do amigo), a memória dele é melhor que a minha.

Mari: (risos) É verdade. Então você fez inglês fora da escola, no curso de idiomas com 12 anos.

Elisa: Sim eu fiz um curso de 2 anos. Essa é minha base, na verdade, de inglês. Eu fiz um curso de conversação. Não era um curso de inglês convencional. Era chamado (nome do curso). Eu ganhei uma bolsa, meu pai trabalhou com o dono e o salário era em aula de inglês. Foi a melhor coisa que já aconteceu na minha vida. E aí era só conversação, não tinha muita gramática. Claro que tinha gramática, mas não tinha muita escrita, era mais: "qual é a intonação da interrogação? Então quando você vai fazer uma exclamação, você tem que fazer uma intonação tal". Então era muito a pronúncia das palavras e das frases, e a gente não aprendia a palavra separada, a gente aprendia as palavras dentro das frases. E aí foi bem interessante. Mas depois começou a ficar difícil porque eu acho que eu não estudava tanto assim... e depois eu mudei para outra escola de inglês, o (nome da escola). Aí era bastante gramática, aquela coisa de escutar as fitinhas e o CD, e a gente falava bem menos. Não foi tão proveitoso assim. O primeiro ano que eu fiz, que era conversação pura, foi o que aprendi todo meu inglês. Provavelmente foi ali. O resto são coisas de gramática que eu vivo esquecendo.

Mari: Elisa, e como você compara esses dois contextos: a escola regular e o curso de inglês, que você fez?

Elisa: Eu não sei nem qual seria a solução para o curso regular. Mas o que eu lembro depois de ter feito o curso de inglês, nas aulas do ensino médio, foi que eu comecei a entender o inglês que a professora explicava no colégio. E eu ficava pensando assim, lá no ensino médio: "gente, aconteceu alguma coisa no meu estudo no colégio de inglês que eu nunca tinha entendido o que essa mulher falava, e agora que eu fiz um curso fora eu entendo que ela tá ensinando". E realmente era um nível bom de inglês que ela ensinava para gente no ensino médio. Porque eu lembro que pelo meu curso de fora, eu consegui acompanhar bem o que ela ensinava, então assim, ela tava entrando em umas coisas bem interessantes. Mas eu só consegui entender o que ela tava ensinando depois daquilo. Então eu fico pensando: sim, deve ter tido uma lacuna muito grande no ensino de inglês entre o fundamental 1, principalmente. Porque quando eu dei aula para o fundamental 1, qual era a base? Eu tentava ensinar - eu usei o livro da (nome da editora), eu acho ele maravilhoso. Mas depende muito de como você aplica ele, então eu fazia assim: como eu sou professora de musicalização e musicalização é brincar, eu fazia o livro brincando. Eu pegava todas as opções que eles davam no final do livro, de brincadeiras e jogos, tudo que eles podiam criar e essa era a base da minha aula. Teve um ano que a diretora brigou comigo porque ela disse que eu precisava ser mais séria. Como eu era uma professora nova, eu caí nessa. E aí eu fazia os deveres certinho, aquela coisa toda engessada. As notas dos alunos caíram muito, muito, muito. E aí eu me lembrei como a gente tinha aula de inglês antigamente. A professora colocava o dever no quadro e a gente tinha que fazer. Eu não entendia, eu não sabia para que aquilo ia servir na minha vida aí eu não aprendi, e provavelmente foi assim o colégio todo, né. Não fazia sentido para mim. Aí no momento, ali com as crianças, a gente vai aprender, por exemplo, sobre cores

e flores. A gente fez origami de flores com todas as cores e agora todas as crianças tinham que falar em inglês qual é a cor e qual é a flor. E aí tinha toda uma brincadeira para falar qual era a cor, e aí tinha que acertar, e a gente ria. E aí tinha o outro tema: balões. Daí eu trazia balões e nas cores, e aí tinha que falar: “Esse é o meu balão” “*This is my balloon*”, em inglês. E aí tinha uma música horrorosa de balão “*Balloon, balloon, balloon...*” e a gente cantava a música do balão. E aí tinha uma vivência. Tudo que a gente ensinava em inglês para as crianças tinha uma vivência, tinha uma música, tinha uma brincadeira, tinha uma atividade artística. E aí isso faltou para gente. Eu não me lembro da gente ter tido isso. Inglês nunca fez parte da minha vida. Só fez parte mesmo porque eu era viciada em seriados americanos e eu tinha uma oportunidade que eu aproveitei, de aprender inglês fora. Se não fosse isso, não teria nada.

Mari: Nossa, Elisa

Elisa: E eu vou mudando de assunto...

Mari: Quê, fala?

Elisa: Vou Mudando de assunto e eu já nem sei mais do que que a gente estava falando.

Mari: Não, mas tá ótimo... E você me falando aqui, eu tô pensando em várias coisas. Porque você me falou o seguinte: que você passou a entender melhor o que a professora da Escola regular ensinava porque você estava no curso. Então, isso para mim refaz um pouco aquele discurso de que na escola regular a gente só aprende o verbo to be. Porque pelo que eu tô entendendo, você tá me dizendo que a escola regular tava à frente inclusive, né, dos conteúdos que você tava vendo no curso.

Elisa: Sim, de gramática a escola estava na frente.

Mari: Agora, uma outra coisa também, que você tá me fazendo pensar é assim: em que momento da sua vida você teve esse estalo, de que as crianças precisam de vivências para aprender inglês e não só daquele jeito que a gente foi ensinada?

Elisa: (risos) Eu acredito que foi na faculdade de música por que... eu acho que tem a ver com a minha história, de como eu aprendi as coisas. Eu acho que a faculdade de música reflete a minha filosofia de vida mais do que ao contrário. No estágio de musicalização de bebês, a criança aprende pela brincadeira. A gente aprende muito isso lá. Os pais perguntavam muito assim: “porque que o meu filho não está tocando piano”? O menino tinha tipo, 6 meses de idade. Eram umas perguntas assim muito estranhas. “Ah, mas eu não vi o conteúdo ensinado”. E aí a gente tinha que falar: “olha, hoje quando a gente brincou com a bola, eu estava ensinando grave e agudo para o seu filho. Agora, quando a gente estava brincando com os lencinhos, eu estava ensinando afinação de ouvido interno”. Então assim, era uma coisa que eu sempre parava para pensar também: qual é o conteúdo na brincadeira. E aí eu comecei a fazer o contrário: se eu tenho o conteúdo, que brincadeira eu posso fazer? Porque no começo, eu via as brincadeiras e eu tentava encontrar qual conteúdo... eu demorei muito tempo para entender isso e fazer o contrário: se eu tenho o conteúdo, que brincadeiras eu posso fazer? E isso era muito forte. Mas a minha trajetória educacional é um completo borrão na minha vida. Como meus pais estavam se divorciando, eu não lembro das aulas, eu não lembro quem era a professora de inglês, mas eu também não lembro quem era a professora da segunda série, eu não lembro quem era professora da 4ª série... Tem uns borrões. Uma vez, eu fui fazer um portfólio na graduação e eu não lembro dos colegas. Eu lembro de você, do (nome do amigo) e mais uns cinco, mas eu não lembro quem estava lá. Quem a gente tinha aquela convivência de ir na casa, aquela coisa toda, eu lembro. O resto, eu não tenho ideia, porque eu tava muito ocupada com outras coisas. Então para mim, todo o processo de aprendizagem foi muito difícil. Mas eu fiz musicalização desde criança, e foi através da brincadeira. Foi por isso que eu aprendi. Quando eu fiz em inglês também, eu tava curtindo aquilo. Não foi porque eu era obrigada a fazer, era uma coisa divertida. O professor colocava lá as palavras e a gente ficava brincando com aquilo. Não tinha uma cobrança. Eles elogiavam muito... porque naquela época, bem, a minha auto estima ainda é muito baixa, mas eu me achava muito burra. Então era aquela coisa do tipo: não existe erro. Esse é um lugar seguro. Então, para mim, eu tento sempre, quando eu tô ensinando inglês, falar isso. “Ah, mas professora, eu não sei”. Tudo bem! Ninguém nasceu sabendo. Porque a impressão que eu tinha das aulas de inglês que a gente tinha no colégio era que se você não sabe, você é burro. Então você cala a sua boca, porque você não tem direito de falar. Se você não

sabe que inglês é a língua mais importante do mundo, se você não fala em inglês, você fica calado porque você é burro. Você nunca vai conseguir emprego na sua vida, você nunca vai conseguir continuar os seus estudos porque você é burro, porque você não sabe inglês. Eu lembro que dizem que a primeira aula de inglês que a gente vai dar é sobre a importância do inglês, para eles entenderem sobre o mercado de trabalho... Tá, faça isso no primeiro ano do fundamental 1. Mercado de trabalho? “Ah não, você tem que mostrar o mapa e mostrar quantas pessoas falam inglês”. O menininho que mora em [cidade] - eles achavam que viajar é ir para [cidade] que fica a 30 km de distância. Eles nunca tinham ido lá. A gente tá duas horas de (cidade metropolitana)! Aí alguém levantou a mão e falou assim: eu já andei de ônibus para (cidade turística)! 6 horas de viagem! Esse era o top! Eu não sei explicar para um menino desses que se você for para o Japão falando inglês, você vai provavelmente se comunicar bem. Não faz sentido para essa criança. Então, claro, mostrei o mapa: “olha que legal, todos esses países falam inglês!” A gente até faz isso, mas isso não faz sentido para criança. Então, o que faz sentido para a criança é que é uma brincadeira legal. Se ela não perceber que ela tá aprendendo inglês, é melhor ainda. Então, acho que foi isso porque eu comecei a prestar mais atenção, porque eu achava que não tinha capacidade de aprender nada. Mas chegou um momento lá na faculdade, eu pensei: “tá, mas eu entrei na faculdade de música como? Como é que eu aprendi esses conteúdos”? Aí eu fui ligar que o que eu tinha aprendido na minha vida foi em forma de brincadeira e que eu era capaz de brincar e aprender. E aí, quando eu fui ensinar, aí a gente vai ensinar musicalização a partir da brincadeira. Quando eu fui para o colégio, eu vi que tinha tantas brincadeiras, e eu pensei sim: a criança aprende brincando. Eu não sei exatamente se eu li um texto sobre isso, ou se foi uma constatação da minha trajetória educacional. E é isso.

Mari: Nossa, maravilha, Elisa. E você vê como que essas ideias que a gente tem sobre o inglês, né, “mostrem para os alunos porque que eles têm que aprender inglês, porque é importante para o mercado de trabalho”. Isso coloca criança como o um vir a ser, né? Uma coisa que vai ser, e ignora o que ela é hoje. Para que a criança precisa do inglês hoje? Para brincar, né? Para brincar disso aqui que a gente tá brincando em inglês. Aliás, Elisa, eu queria te perguntar: além do inglês você estudou outra língua na sua vida?

Elisa: Não... eu sei um pouco de espanhol. Durante 2 anos há 10 anos atrás, eu fiz dois meses de espanhol e meu esposo é fluente em espanhol... A minha vida com o espanhol tem mais a ver com a classe de espanhol - eu nem lembro o nome dela - que eu participei durante 2 anos. Tudo que eu sei de espanhol - e eu aprendi muito! - foi só indo sábado à igreja e escutando eles falando sobre a lição. A gente cantava, eles sempre davam uma dica de gramática e eles explicavam, e toda vez que eles falavam uma palavra diferente, eles explicavam e colocavam no contexto. Então, eu aprendi muito espanhol aí. Eu também estudei um ano de alemão, mas como uma metodologia horrorosa. Eu só sei 5 palavras. Não aprendi nada de alemão. E eu acho que era capaz de aprender. Mas era alemão instrumental. Eu sou muito contra o ensino instrumental de idiomas... de qualquer idioma. Não faz sentido.

Mari: E por que você se interessou a aprender inglês?

Elisa: A minha mãe falava inglês e ela sempre me contava que ela foi para a Europa e ela conseguiu se comunicar em 12 países em inglês. Eu achava isso o máximo. E depois até quando a TV a cabo começou a ficar mais barata, eu assistia e achava muito interessante, eu gostava da sonoridade das palavras principalmente no inglês britânico. Mas eu acho que tem a ver com isso mesmo, pelo fato da minha mãe falar. Na época, ela era a minha ídola, então eu admirava muito tudo que ela fazia. E ela estudava muito inglês. Ela fez muitos cursos de inglês, e eu vi como ela sofreu para aprender. Não foi uma coisa simples na vida dela. Ela vivia fazendo cursos. acho que ela fez o (nome do curso), e não foi uma coisa simples, mas foi muito difícil. Ela vivia estudando, com CDs... não na época não tinha CD, era fita cassete.

Mari: Caraca, fita cassete. Elisa, Por que uma criança tem que aprender inglês na infância, na sua opinião? Ou não precisa ser na infância, pode ser em outra época. O que você acha sobre isso?

Elisa: Eu acho que na infância é mais fácil porque ela não tem tanto questionamento. Quando eu tô ensinando qualquer coisa para crianças, eu percebo que ela não me pergunta porque ela está aprendendo aquilo. Quando ela fica mais velha, eles começam a perguntar porque eles estão aprendendo aquilo com 7, 8 anos. Então assim, eu acho que tem que começar com 2 anos, no máximo,

a ensinar qualquer coisa principalmente inglês. Porque é complicado aprender uma nova língua. Não é tão simples assim. E quando ele já faz parte da sua vida, quando você já está lá com seus 6, 7 anos de idade e aquilo já tá incorporado, já faz parte da sua vida, você não fica questionando: “mas por que isso?” Porque quando você começa a questionar o conhecimento, você não aprende. Por isso que é complicado de ensinar adulto. Adulto, ele não quer perder tempo. Então ele tem que entender o motivo de tudo que ele vai aprender para ver se vale a pena ele se concentrar ou não e gastar suas energias. A criança não tá nem aí, ela aprende tudo o que é dado para ela, se for algo divertido. Se não é divertido, ela não aprende nem a respirar direito. Mas é isso: para o adulto não, você tem que explicar o motivo. E o tempo que eu gasto explicando para um adulto porque ele precisa aprender um certo conteúdo é assim tipo, 10 vezes mais. Eu estou dando aula agora para adultos e crianças. Nossa, as crianças vão assim, voa! O mesmo conteúdo, para explicar para um adulto, eu tenho que explicar 10 vezes até que chega um momento que eu chego e falo assim: “ não precisa entender, a gente vai fazer na prática isso mas não precisa entender porque quem criou essa regra não precisa entender nada”. Eu tento fazer isso, mas depois eu explico. A gente respira e explica de novo (risos). Basicamente isso. E tem alguns conteúdos em inglês, tem algumas coisas assim - agora não estou lembrada - que não fazem sentido quando você explica. Tipo, por que tal palavra tem quantas letras? Por que o que tal regra gramatical é assim? Não faz sentido, só para o cara que criou aquela regra, então você não consegue nem explicar. E aí quando eu ensino para uma criança ela fala: “ah tá, eu entendi”, ela não pergunta na hora. Dá até um alívio. Quando um adulto vem e pergunta, a primeira coisa que eu respondo é: “também não sei porque que é assim, mas é assim. É a vida, não dá para mudar. É um conhecimento já instaurado, instituído. Vamos aceitar que dói menos”. Eu sei que também não é assim que funciona, mas enfim...

Mari: Você tá trabalhando com adultos, com música, né? Elisa, me diga uma coisa... Os pesquisadores da área de ensino de inglês para crianças defendem que o ensino para todo mundo em geral, mas especificamente para crianças, tem que ser feito por meio de uma educação crítica. Esse é o termo que eles usam. Você já ouviu falar nesse termo?

Elisa: Já, nas minhas pós em Educação.

Mari: O que é educação crítica para você?

Elisa: Nossa, difícil isso, viu? Nessas pós em Educação eu sempre me acho uma alienígena. Mas a educação crítica é aquela em que a criança, a pessoa, ela tem que analisar se ela concorda com o conteúdo e ela discute se aquilo é válido para a vida dela... Eu acho que só atrapalha o ensino, porque no momento em que você começa a criticar tudo e analisar tudo, você perde energia para aprender. Por isso que eu gosto de ensinar crianças com menos de 7 anos de idade - menos de 8, vamos colocar assim. Porque com oito, eles já viram pré-adolescentes. Nunca entendi isso, antes era 10, 9, e agora é 8. Então tem que ensinar com 7, porque quando ela começa a criticar, começa a ficar difícil ensinar. E aí faz muito sentido a análise crítica, porque aí realmente tem que fazer parte do convívio da pessoa, e aí você tem que colocar porque você vai trabalhar, porque você vai viajar e aí tem que ter contexto. Aí faz muito sentido a educação crítica. Mas a educação crítica dá muito trabalho. Você convencer uma pessoa do porquê ela precisa aprender qualquer coisa nessa vida, no caso, inglês, né. Então eu acho muito importante, mas se você conseguir ensinar antes da criança entrar nesse período crítico, nossa, sua vida decola. Não sei, nunca ouvi falar nada sobre isso, tá? Isso é só uma experiência minha.

Mari: Sim, mas eu perguntei mesmo a sua opinião. Elisa, você acha que é possível a criança aprender sobre a vida nas aulas de inglês?

Elisa: Ah com certeza, com certeza... talvez até a minha fala anterior seja ao contrário do que eu vou falar agora, mas tem que ser sobre a vida. Na verdade, tem que ser sobre a vida. Tudo que a gente ensina para a criança, como fazer parte da vida dela, a gente tava falando da brincadeira porque a brincadeira faz parte da vida dela. Mas, tanto em música quanto em inglês, a gente pode ensinar a amarrar o sapato e fazer parte de inglês e de música. Eu posso ensinar. Já ensinei várias crianças a rodar bambolê. Isso não faz parte de música, mas pode fazer. A gente vai ensinar inglês, palavras sobre rodar, girar... Como é que é bambolê? Esqueci.

Mari: *Hula hoop*

Elisa: Isso. Eu lembro que a gente brincou de bambolê. Teve o dia dos brinquedos. “Tragam seus brinquedos favoritos, e agora a gente vai falar frases sobre seus brinquedos favoritos”. Você pode ensinar uma aula sobre como escovar os dentes, aí eu ensino uma música sobre escovar os dentes. A gente ensina palavras sobre higiene, e ao mesmo tempo eu ensino como escovar os dentes... Eu lembro quando eu estava dando aula de inglês uma vez para o quinto ano, e aí começou o conteúdo sobre o corpo humano, e no meio do negócio a menina começou a perguntar sobre menstruação. Era uma aula de inglês, e eu tive que explicar para eles como é que era o processo de geração de um bebê, e de como é que uma menina menstruava. Eu estava numa turma de quinto ano em que a maioria das meninas já tinham menstruado, então na minha cabeça todas elas teoricamente já sabiam sobre o assunto, só que elas não sabiam de onde vinham os bebês. Porque a gente estava num lugar assim, bem precário. E eu fui explicar para elas. Aí a gente vai misturando tudo: você tem uma aula de ciências junto com aula de inglês, junto com o que Deus fala sobre casamento, e concepção, e relacionamento; como deve ser o marido, tudo isso dando as palavras em inglês. Provavelmente eles nunca esqueceram. E eu tenho alunos meus de inglês desses anos que dizem que aprenderam tudo que eles sabem com aqueles dois anos, que a gente fez tudo no contexto. Que é como você trabalha na Playschool. A gente pode ensinar tudo no contexto. Na verdade, não faz sentido se não for no contexto. Eu não sei se isso seria ensino crítico... talvez eu não entendi o conceito.

Mari: Eu acho que o que você fez aí tá muito alinhado com as leituras que eu venho fazendo sobre a educação crítica, Elisa. É uma proposta transdisciplinar, né, você não segmentou: “olha, não, isso aqui você tem que falar com o professor de ciências de vocês porque aqui é aula de inglês”. Você não fez isso, você encarou, né. E você falou de assuntos muito importantes para essa faixa etária crucial, né. Ainda mais no contexto em que você tava, que você falou que era bastante, digamos assim, desfavorecido, né.

Elisa: Crianças muito educadas, mas uma falta de conhecimento, de vida... E era muito interessante, elas não eram pobres, elas eram bem educadas, com a letra maravilhosa, inteligentes, mas tem umas coisas que eu ficava pensando: “nossa!” Eu quase fui demitida, tá? Por conta dessa aula, “porque não pode falar para criança sobre como nascem os bebês”.

Mari: Meu pai.

Elisa: Aí eu falei assim “ah tá, então ano que vem tá todo mundo aí grávida e não sabe por quê”.

Mari: Senhor... (risos) mas é né... Às vezes a gente transgride as regras pelo bem dos nossos alunos, né.

Elisa: Sim. Eu transgriro todas as regras. Porque acontece tanto com inglês quanto com música, com relação à escolha de conteúdos, avaliações, datas, prazos, pontuação, tudo isso. Eu sou completamente contra levar alguém para recuperação, então que que eu faço? Eu começo conteúdo muito antes da data que seria para ser. Eu começo as minhas avaliações antes, e as minhas avaliações são processuais. A gente tava trabalhando com o conteúdo sobre cozinha então todo mundo vai falar durante a aula e aí se o menino não conseguiu, eu vou repetir isso o mês todo com ele até ele conseguir falar o que ele precisa falar e escrever o que ele precisa escrever. Eu vou ficar cobrando isso várias vezes. A prova, eu vou dar uma pontuação baixíssima tipo 2 ou 1. Geralmente eu dou 3. E 7 pontos são de vivência de sala de aula. Se aquele menino conseguiu se comunicar em inglês com as palavras e o que a gente tá trabalhando, ele tem sete. Se ele conseguiu fazer a prova escrita, que todo mundo obriga a gente ter, para mim não interessa. Na verdade, se ele conseguiu lá, a gente tá fazendo uma brincadeira de roda e a gente tá jogando a bola e cada um vai falar a cor, ele conseguiu, já passou. Então isso também ajuda muito, porque a autoestima tem muito a ver com isso, se a criança percebe que ela é boa numa coisa, ela vai estudar, ela vai aprender. Então acho besteira ficar contando pontinho e desmerecendo a criança. Provavelmente as minhas notas de inglês eram baixas.

Mari: Acho que quando a criança se reconhece como falante da língua, as coisas para ela, a visão que ela tem, tipo: “nossa, olha! Eu consigo!” Isso é legal. Agora, eu queria que você lembrasse aí, pensasse um pouco aí, nas suas memórias como minha colega de sala, como minha amiga. O que você lembra assim de mim, da nossa amizade, do nosso relacionamento nessa época?

Elisa: Inglês? Ah, não lembro quase nada

Mari: Assim, no geral.

Elisa: Você sempre foi uma pessoa ponderada, e eu lembro disso. Eu sempre muito expansiva e desesperada e você sempre tinha um rumo. Eu sempre falava assim: a Marianna sabe o que ela quer da vida. Parecia que você tinha um foco, que você seguia o que você tinha planejado, e você estava seguindo aquilo. Depois da adolescência descobri que não era tanto assim, mas era a impressão que eu tinha na infância. E quando eu descobri na adolescência que você não tinha tanta certeza sobre a vida assim, me deu uma alegria, não vou mentir não. Porque eu estava completamente perdida (risos). Mas a impressão que você passava era essa, de que você sempre estava dominando as coisas. Você tinha que se esforçar muito para conseguir as coisas, como todo mundo estava se esforçando bastante, você estudava muito não era um conhecimento inerente, tipo um dia você acordou inteligente, não precisa fazer mais nada na vida. Não, você estudava muito, mas você tinha um foco, você tinha uma constância de estudo, era essa a impressão que eu tinha. E eu só estudava antes das provas, então eu sempre estava desesperada. Eu nunca sabia qual era o conteúdo e você não, você sabia, se eu ligar para você - e eu acho que eu fiz isso várias vezes, perguntando qual era o dever de casa - você sabia qual era o dever de casa. Aí você falava assim: "Elisa, você não tava na aula, como é que você não sabe qual era o conteúdo?" Às vezes eu não sabia nem que disciplina tinha tido naquele dia, tava nesse nível já. E aí você me dava umas broncas, era muito legal. E aí você falava assim: "não, você tem que prestar mais atenção, não sei que lá"... eu lembro disso. E foi ótimo. porque eu realmente estava no mundo da lua constantemente. Eu acho que foi muito importante a sua amizade, porque era uma amizade saudável que eu olhava assim e falava: "gente, mas a Marianna tá conseguindo. Se ela tá conseguindo, é só esforço". Porque eu tinha essa impressão também, engraçado. Graças a Deus porque eu nunca te coloquei num patamar inalcançável. Eu achava que era possível eu te alcançar intelectualmente, mas que eu não tinha foco nenhum e eu não sabia se eu queria, porque eu via que você estudava tanto e eu falava: "meu Deus!" Querer a gente até queria, mas eu pensava em coisas demais e sempre fui uma pessoa que atirou para todos os lados da vida. Agora tô precisando focar, mas é isso. Eu sempre te vi como uma pessoa focada, inteligente que gostava das coisas... uma pessoa artística também, muito criativa, você sempre foi muito criativa

Mari: Artística, Elisa??

Elisa: De apreciar a arte...

Mari: Ah, sim...

Elisa: Assim, você sabia o que era bom, porque tem gente que nem isso né... Porque a minha visão de artístico - é engraçado, né, a gente vai mudando essas coisas. Eu como professora de música, antigamente eu achava que artístico era alguém que produzia arte. Agora é aquela pessoa que sabe apreciar arte. Porque a gente está no contexto de Brasil, principalmente, que nós não produzimos apreciadores. A minha função como Educadora musical não é formar músicos. A minha função como Educadora musical, especialmente para criança,s é desenvolver uma observação do mundo para que eles possam apreciar, e se quiserem tocar e produzir música, o problema é deles, fico feliz. Mas eu vou dar todo embasamento para eles basicamente desenvolverem o cérebro. É quase cognitiva a minha coisa. eu não tô ensinando música, eu tô desenvolvendo eles cognitivamente para entender. Por isso que na aula de música, eu ensino inglês, eu ensino como amarrar o sapato... então aí eu acho que talvez eu acabei transpondo isso para o inglês, porque o que é o inglês? Ele vai ser professor de inglês? A minoria vai ser. Mas o que que eles precisam saber é tá no lugar, entendeu uma palavra. Se comunicar, pedir o básico, chegar no lugar que todo mundo fala inglês e saber comer, ir ao banheiro... Como é que eu vivo e convivo, não preciso saber regras gramaticais. As regras gramaticais vão estar incluídas no momento em que eu estou fazendo uma frase no tempo verbal correto. Não preciso saber o que é verbo to be. Eu cheguei à conclusão de que a gente não precisa saber porque ele existe; se eu usar o be de forma correta, já tá certo. Aí eu não preciso saber que isso é verbo to be. Qual é a pergunta (risos) Lembrei! Tudo bem, continue.

Mari: Aí, era isso.

Elisa: Sobre você: sempre achei você muito atenciosa, preocupada com o outro... você se preocupava comigo quando eu não estava indo bem nas minhas aulas, você se preocupava com todo mundo na sala de aula, não era só comigo. Era uma preocupação geral. Você ficava desesperada com a (nome

da amiga), eu lembro de você indo atrás do (nome do amigo) e do (nome do amigo) porque eles não estavam levando a vida sério, e assim... você sempre se preocupou com as pessoas. Eu achava isso a coisa mais linda do mundo, porque assim: eu sempre fui uma pessoa que sempre foi muito preocupada com as pessoas, mas nunca falei com elas. Tanto que assim, uma das minhas maiores características hoje em dia é que eu quero ajudar as pessoas e só quero fazer as coisas se eu puder com isso ajudar alguém. Fazer as coisas por fazer não faz mais sentido para mim. E você sempre ajudou, mas você foi proativa. Você sempre foi muito proativa. Eu era muito passiva, eu ficava só olhando as coisas. Então talvez uma razão porque eu me tornei tão proativa foi de sempre ter uma convivência com você. E eu vendo que você via o problema e você agia. Eu via o problema mas eu não agia, então eu acho que isso contribuiu também para isso e até para eu me tornar professora, viu? Não duvide não, eu vou fazer uma pesquisa e aí eu chamo você para participar.

Mari: (risos) Ai Elisa, só você mesmo. Elisa, estamos encaminhando para o final da nossa conversa aqui... e aí, que mais? Tem alguma coisa mais que você queira comentar?

Elisa: Já nem sei... depois se eu lembrar eu te mando um áudio (risos). Agora realmente eu não lembro. A gente fazia alguma coisa de inglês quando a gente era criança juntas? Não, né? Eu lembro que você me fazia ler. Eu gostava de ler gibis, mas eu comecei a ler livros de contos por sua causa. Você me emprestava os livros.

Mari: Gente.

Elisa: Eu só lia gibis. Você me emprestava os livros. Você tinha umas coleções de contos, e aí eu vivia lendo na sua casa. E a gente começou numa loucura de Sidney Sheldon, não sei se você lembra.

Mari: Eu lembro!

Elisa: Eu nunca tive um livro de Sidney Sheldon, você que me emprestava. A gente ficava numa loucura de ficar trocando os livros de Sidney Sheldon.

Mari: Que louco isso, Elisa! É engraçado como a impressão que as pessoas têm sobre a gente é muito diferente da impressão que a gente tem sobre a gente mesmo, né? Você não é a primeira pessoa que fala para mim que achava que eu era uma pessoa focada, que já tinha planejado... na minha cabeça, eu sou tão doida! Quer dizer que eu estou disfarçando bem, né. A minha doideira. (risos)

Elisa: Por isso que eu acho que eu tenho que estudar mais sobre a imagem sobre como passar uma imagem (risos) é muito louco... mas eu tenho muito a te agradecer. Com certeza, a sua amizade me fez muito bem. Eu vou chegar a uma conclusão muito maluca: eu acho que você foi a amizade mais saudável que eu tive, porque todas as minhas outras amizades, elas me desconstruíram... as amizades de verdade, né, porque eu tive muitas pessoas importantes na minha vida que passaram rapidamente, mas as amizades ao longo dos anos, a maioria delas me desconstruíram, elas tentaram me jogar num buraco. Você não. E olha que eu acho que a gente até teve uma briga estranha... eu lembro de uma que eu não vou repetir nunca o que eu falei (risos).

Mari: Eu não lembro de briga nenhuma, Elisa. Eu sempre falo para todo mundo que você foi a pessoa com quem eu nunca briguei nessa vida. A gente já brigou?

Elis: Na verdade, brigar, não, a gente nunca brigou não. Uma vez eu te falei um absurdo e eu lembro que você só olhou para mim, e eu achei isso tão legal da sua parte, sabe aquelas coisas que a gente fala sem pensar? E você olhou para mim e falou assim: "como é que você chegou nesse pensamento? Você só falou isso, basicamente. A resposta foi essa: "como você construiu para chegar nisso?" E eu lembro que eu falei assim: "não sei, não cheguei em lugar nenhum não". E aí você falou: "era melhor você analisar como você chegou nesse pensamento, porque não foi legal". Eu lembro que eu pensei assim: "gente, a Marianna é tão madura!" (risos) Marianna, a gente devia ter uns nove anos de idade!

Mari: (risos) Elisa, eu não lembro disso, gente.

Elisa: Nove anos de idade e e você me perguntou qual era a origem do meu pensamento! (risos)

Mari: (risos) Que criança velha!

Elisa: Você tá entendendo porque eu te achava focada?

Mari: Que criança velha, gente... Ai meu pai.

Elisa: Se você quiser eu te conto a briga que você teve com a (nome da amiga) quando ela reprovou de ano no primeiro ano.

Mari: Isso eu lembro.

Elisa: Foi muito interessante. Eu lembro disso, você falava assim: “você não está pensando no seu futuro, no dinheiro dos seus pais!” E era umas coisas assim, bem elaboradas. Por que eram coisas que eu pensava. Você sempre falava coisas que eu pensava, mas eu nunca ia defender uma amiga. Eu achava muito legal a sua proatividade. E aí quando eu fui para (cidade metropolitana), aí eu não tinha mais você na minha cabeça. Aí eu não tinha mais ninguém. Aí eu falei: “agora eu que vou ser a Marianna!” Mentira, não pensei na hora, tô pensando nisso agora, mas eu virei essa pessoa, que chegava e falava: “você não estão pensando no dinheiro dos seus pais”. Eu me via falava isso: “você tem que analisar”. E aí eu falava assim: “você não sabe estudar! Senta aqui do meu lado”. Quantas vezes eu falava isso... mas eu só falei isso quando eu já não tinha você do meu lado para falar isso para as pessoas.

Mari: Tá vendo? Acho que eu tava te atrapalhando, então.

Elisa: Não, você me ensinou bastante (risos).

Mari: Elisa, eu vou transcrever essa nossa conversa de uma hora e meia de duração (risos)... Orem por mim... e por último, eu queria que você escolhesse um pseudônimo para eu me referir a você nesta tese

Elisa: (risos) Acho que essa é a parte mais difícil... (...) Coloca Elisa.

## Anexo 4

### Transcrição – Amanda

M - Que bom te ver, gente.

Amanda - Iguamente!

M - Quanto tempo!

Amanda - Né?! Qual foi a última vez que a gente se viu? Foi...

M - Acho que foi aqui na rua.

Amanda - Não, foi não. Foi no... naquele...

M - Foi no CONEL?

Amanda - É, no CONEL. Isso aí. Você está na escola?

M - Não, estou em casa...quer dizer, que agora é a escola, né?!

Amanda - É. [risos]

M - Aí eu tenho um cenário ali, tá vendo?

Amanda - Lindo!

M - Minha Mystery box, meu calendário, meu arco-íris. E aí eu dou aula aqui, né, do quarto de hóspedes, aqui em casa.

Amanda - E como vai indo as aulas online? Bem?

M - Ah, não é exatamente o que eu gosto de fazer, né?! Eu gosto ali do tête-à-tête. Minhas crianças são muito pequenas, então, assim, a maioria dos meus alunos tem até sete anos, então é difícil pra eles, né?!

Amanda - Sim. Eu tô dando aula na [escola] e, nossa, a atenção dos alunos é assim...não é, né, online. Sério...

M - Então, eu tô recebendo muito elogio da [escola]. Tenho amigos que têm filho na [escola] ali...é...em [lugar], eu não sei onde tem [escola] em [lugar] mais. Porque era na [nome da rua], continua sendo na [nome da rua]?

Amanda - É, aí.

M - Nossa, estão amando!

Amanda - Ah, que bom. Não, assim, é porque as crianças que eu dou aula...como eu falei, eu sou professora de apoio, então são as crianças que tem mais dificuldade. Então, tipo, elas já tem dificuldade, aí em uma aula online fica...já tem esse empecilho, sabe? Já tem mais isso que atrapalha um pouco. Mas eu acho que adulto consegue muito mais do que criança, sabe?

M - Focar, né?!

Amanda - Sim. E também tem a questão de movimento também, né?! Igual, eu tenho um aluno...um aluno em particular, que eu comecei a dar aula pra ele...eu já conhecia ele porque ele era irmão de um

outro, só que eu comecei a dar aula online pra ele agora, eu não dava aula pra ele antes. E aí é muito difícil, tipo, eu tô conhecendo ele assim, não é igual...entende? Não é o inverso, né, do menino passar do...E aí tem dia que ele tá muito agitado e ele começa a levantar, e eu sei que ele precisa disso, só que como que a gente faz no computador, né?! Que eu preciso tá vendo ele. E tem dia que ele também tá muito...igual ontem, ontem ele estava muito bravo porque ele já queria ter viajado pra não sei aonde, e aí a atenção dele meio que estava indo embora, eu estava perdendo ele.

M - É - criança?

Amanda - É, ele tem...ele tem oito, oito anos. Mas é a primeira vez que ele tá tendo inglês, então, assim, é difícil pra ele também, né. Já é a primeira vez que ele está tendo inglês, e aí ainda é online, então é meio assim. Para o irmão dele eu já dava aula há muito tempo, então eu sempre ia na casa dele, então ele já me conhecia, só que...agora eu sou a teacher dele, né?! É diferente. E a... a [nome da pessoa], a mãe dela é muito assim do presencial mesmo. Então acabou que ela desapareceu e a gente tentou...a gente fez duas aulas online com ela, só que a mãe dela não me garantiu que ela iria ficar porque...e eu também entendo que é muito difícil, né?! Ah, a [nome da pessoa]sendo a [nome da pessoa], né, que mudou a minha vida e eu falo dela pra todo mundo. Inclusive falei ontem para um pessoal do curso, que eu nem conheço, e eu falando da [nome da pessoa]. Mas a [nome da pessoa], é o que eu te falei, ela gosta de aprender. Então, assim, é online, é presencial, ela tá ali.

M - Que bom, né?!

Amanda - Mas é isso.

M - Pois é, eu também tô meio cansada, assim, da aula online.

Amanda - Eu também. Inclusive ontem eu dei...nossa, Mari, eu dei tanta aula online! E hoje eu acordei assim...com a cabeça explodindo porque é muito tempo no computador forçando a vista assim, né. Muito tempo. E parada também. Então eu também tô...

M - Aí a gente vai preparar a aula: vai pro computador; aí você vai estudar: é no computador; aí você vai trabalhar: é no computador.

Amanda - Sim.

M - Então, assim...a gente passou por uma fase assim de: "Ah, vamos fazer aula online [...]", tô falando da minha experiência, né, não sei como foi você, na tua, "[...] vamos fazer aula online só pra gente não perder o vínculo com os alunos", sem expectativas, né, porque eu tô aprendendo ainda, até hoje, o que é dar aula online para crianças. Aí os pais: "Não, tudo bem, é só pra não perder o contato e tal", mas aí a quarentena começou a se estender, então eu já estou ouvindo algumas cobranças dos pais, algumas expectativas: "Aí, eu acho que você podia trabalhar mais a leitura e escrita da minha filha de sete anos. Porque na escola ela já faz prova com leitura e escrita".

Amanda - O que eu já acho um absurdo também, mas tudo bem. E são muito novos, né?!

M - Então, gente, a criança tá lá em casa presa, trancada, e eu vou dar prova?

Amanda - Sim. Na [nome da escola] também tem uns alunos indo pra apoio, às vezes eles nem precisam, mas o pai tá assim: "Aí, ele não tá rendendo muito", aí joga pro apoio. Só que o apoio, é o que eu falei, é para as crianças que realmente estão com muita dificuldade, pra dar um empurrãozinho assim, né?! Tanto é que, assim, eu não sei você, mas eu não consigo dar aula o tempo inteiro em inglês para criança. Não dá, não dá. Primeiro que tem coisa que não dá pra traduzir, porque eles ficam muito...fica muito abstrato, assim, né...eles ficam meio tipo: "O quê que ela tá falando?". E tem outros momentos também que eles pedem o português pra contar alguma coisa que eles querem e tudo mais. Eu tento fazer bastante em inglês, mas é quase... quase professora de primário da escola. Aí chamam de tia...

M - Eu não deixo me chamarem de tia não, eu não gosto não. Eu falo: "*I'm not tia. You can call me teacher. You can call me Mari. Not tia.*"

Amanda - Não, alguns me chamam de tia. Mas eu acho que é até acostumar, pelo menos comigo, aí depois eles sabem que é *teacher*. Mas tia é porque eu acho que já tá acostumado na escola há muito tempo.

M - É uma coisa cultural, né?!

Amanda - Uhuh.

M - É igual *teacher*, eu tenho uma amiga que ela é [nacionalidade], e ela...aqui a gente tem esse costume de chamar o professor de inglês de *teacher*, né, e ela não gosta, ela acha um absurdo, é "Miss [nome]".

Amanda - Por quê?

M - Porque é assim que se fala lá, né?! E aí é questão cultural de lá, eu falo *teacher*, aqui é assim. É cultural aqui, *teacher*. Eu sou *teacher* Mari.

Amanda - Outra coisa que eu reparei...pelo menos eu fui sempre...ah, não sei porque, mas toda vez que eu tenho um professor, mesmo que depois ele não é mais meu professor, que nem você, eu sempre chamo de professora.

M - Eu também.

Amanda - É muito difícil eu chamar do nome, é como se fosse um...botar em um...não é um pedestal, mas é... é o professor, sabe? É diferente.

M - Eu também.

Amanda - Nossa, outro dia eu encontrei ex-professores do ensino médio e eu chamando de professor, como se eu...como se eu tivesse lá. E já aconteceu o contrário comigo também, de eu encontrar aluno, me chamar de professora e eu ...eu meio assim: "Gente, mas...eu sou mais nova que você. Por que você tá me chamando de professora?".

M - É engraçado. Quando a gente tem aluno adulto, né?! Ou quando nossos alunos, que eram crianças e viram adultos, isso não deve ter acontecido com você ainda, mas já já..09:00 e daqui a pouco tá um homem assim barbado te chamando: "*Teacher!*", "Nossa, quem é essa pessoa?", "Eu sou o fulano, lembra?", "Lembro!".

Amanda - Lembro, você era deste tamanho.

M - Lembro, você era menor que eu. Amanda, tô gravando, tá? Esse nosso bate-papo. A gente já chegou chegando. Mas eu queria te agradecer por ter aceitado participar dessa pesquisa, por ter autorizado os seus...a nossa conversa aqui. Eu não vou divulgar a sua imagem e nem a sua voz, tá bom?

Amanda - Uhuh.

M - Eu só vou transcrever a nossa conversa e depois eu mando pra você dar uma olhada, porque se tiver algum trecho que você fala assim: "Ah, Marianna, não queria que você divulgasse isso não", aí você me fala.

Amanda - Certo. Ah, eu que agradeço, Mari. Nossa, eu fiquei super feliz porque eu não imaginava...tipo, as coisas que eu conversei com você, naquele dia do encontro de noite e tal, mas eu nem...nem pensava que iria tomar o tamanho da proporção, entendeu? Mas realmente isso é algo que eu tenho dúvidas até hoje, fico: "Gente...", ainda mais com criança, que é muito...é muito diferente, né?! E eu pelo menos, eu que tô dando aula...tem muito pouco tempo que eu dou aula. Gente, eu tô no começo, tem três anos, eu acho, que eu dou aula. Três? Dois anos...dois anos e meio, três anos, um negócio assim. E com criança é mais recente ainda, então sim, isso continua sendo a minha dúvida porque em muitos momentos, mesmo que eu tenha lido, mesmo que eu tenha conversado com gente de mais experiência, na prática é outra realidade, é outra coisa. Então, assim, não dá muito pra aplicar modelo,

sabe? É muito mais adaptação do que aplicar teorias.

M - E o que você falou, Amanda...é porque assim, eu tô fazendo agora no Doutorado uma pesquisa que se chama autoetnografia, então é um...é tipo um auto estudo. E uma das formas de gerar dados, nesse tipo de pesquisa, é eu lembrar desses momentos marcantes na minha formação. E aquela conversa que a gente teve foi um desses momentos. Quando a gente conversou, também me deu aquele estalo, mas ficou guardadinho assim, e aí quando a gente teve essa proposta de fazer essa pesquisa assim, fazer uma autoetnografia, me deu um estalo e eu falei: "Ah, eu tenho que conversar com a Amanda porque aquele momento, pra mim, foi marcante". Porque o que você falou é o que eu leio, é o que todo mundo fala, mas você colocou de uma forma que, pra mim, fez um "Dãã, Marianna! É isso!".

Amanda - "Como assim eu não tinha visto isso antes?"

M - É! Porque você falou assim: "Ah, eu fico pensando: como eu vou teorizar a minha prática?". E a gente sempre pensa em praticar a teoria, como você falou, né, aplicar uma coisa. E, na verdade, eu acho que na educação a gente faz muito mais o caminho inverso, né. A gente faz e a gente precisa refletir: por que eu fiz as coisas que eu fiz? Esse movimento de teorizar a prática que eu falei assim: "Cara, essa é a grande sacada". Você me ajudou a pensar nisso, Amanda. Com que idade você começou a aprender inglês? Você lembra?

Amanda - Com onze pra doze anos. Acho que foi onze anos..onze. E eu comecei a aprender inglês em cursinho...é...e aí eu fiz...fiz inglês durante muito tempo, eu fiz quase quatro anos de inglês. E aí depois eu parei porque eu comecei a fazer um outro curso e porque inglês sempre...inglês é caro pra fazer, né?! É muito caro. Os livros são caros, a mensalidade e tudo mais. Então eu tive que parar, mas sempre aprendendo. Eu sempre queria ensinar o que eu estava aprendendo. Eu não sei se isso é mal de todo..ou isso é o bom de todo professor, mas, assim, tudo que eu aprendo, eu tento ensinar. Eu acho que é mais pra um...pra eu me lembrar daquilo do que...não é pra mostrar o que eu sei, é pra eu refletir. Então foi mais ou menos nessa idade e aí eu parei então com...é, com uns quinze, dezesseis anos. E depois eu comecei a ter contato com o inglês mas de uma forma bem mais informal, né, que era ouvindo música, ouvindo...eu ouvia muita entrevista em inglês; então era outro modelo, né, até eu entrar na [universidade]. E aí que eu realmente tive que parar, eu falei: "Não, eu tenho que relembrar muitas coisas". Porque fazia muito tempo, e como eu estava no período de ensino médio, questão do ENEM e tudo mais, a minha escola era muito voltada para o ENEM, então eu não tinha muito tempo de parar pra estudar, então o momento que eu podia ter de lazer eu colocava as coisas em inglês. Tanto é que, quando eu entrei na [universidade], eu entrei meio insegura porque eu falei: "Gente, tem [...]"; Você lembra da [nome da pessoa]?

M - [nome da pessoa]?

Amanda - Não, [nome da escola]. Era uma que ela era...

M - A [nome da pessoa] aluna?

Amanda - É.

M - Lembro.

Amanda - Uma senhora.

M - Aham.

Amanda - Eu entrei e eu falei: "Gente, ela é tradutora, ela é intérprete, o quê que eu tô fazendo aqui? Meu Deus do céu!". Então deu uma...como é que fala? Uma acanhada. Mas, ainda assim, a vontade de ensinar inglês sempre foi muito, muito ativa. Mesmo com dúvidas, por causa da profissão, da responsabilidade que é ser professora, que até hoje eu fico: "Gente, eu acho que é *too much*, em algumas horas", até com criança, né, porque eles imitam muito a gente e aí eu tenho que tomar cuidado com o que eu tô falando, com o que eu tô vestindo; então às vezes têm essas inseguranças, mas é como eu falei: ensinar é tudo, é tudo, é muito melhor que aprender e guardar pra gente.

M - Eu já li várias pesquisas que falam que a gente aprende muito mais quando a gente ensina, né?!

Amanda - Sim, a gente tem que lembrar aquilo, e lembrar todos os passos que a gente fez. Pra mim isso era uma coisa errada também, né...

M - É verdade.

Amanda - É quase uma autoavaliação.

M - E como eram essas aulas de inglês, Amanda, que você teve quando tinha...onze, né, que você falou?

Amanda - Isso.

M - Quando tinha onze anos. Como que eram as aulas? Como eram os professores? Você lembra?

Amanda - O método, você fala, que era usado?

M - É, as aulas. O que você fazia nas aulas? Como eram os professores?

Amanda - Era o método audiolingual; o que, hoje em dia, eu não gosto, mas funcionou muito pra mim, na época, porque eu queria aprender. Então pra mim tudo estava valendo ali, sabe? A vontade do professor de ensinar, pra mim, era o que valia. Uma das professoras...eu tive...ao longo do período que eu fiquei naquele curso, foi no mesmo curso sempre, eu tive poucas professoras, não tinha muita rotatividade, então eu tive três professoras no total. Só que a primeira, e eu acho que isso tem muito impacto...pelo menos eu vejo isso agora comigo dando aula, né, eu sendo professora, a primeira professora tem muito impacto. Se ela for muito boa, se ela te incentivar, ou se ela for o oposto, ela te desanimar, te desmotivar. E a minha, ainda bem, ela me animava muito pra ir pra aula. Então, assim, eu lembro que isso fez toda a diferença no ensino, toda! Toda, toda, toda. Ela era muito sensível, então ela sabia quando eu estava meio pra baixo, e ela respeitava isso. Então, assim, o método, no caso, não foi...não foi o que fez eu aprender, entende? Foi o olhar dela, o tratamento dela. E ela era muito amiga, né?! Ela negociava muito com a gente, com a turma, no caso, se a gente estava meio...não estava muito afim de fazer uma atividade, ela mudava. Então eu acho que essa questão de sensibilidade, de maleabilidade, né, fez eu...eu queria ser...não é querer ser ela, mas eu queria tá fazendo isso também, entende? Ter aquele tipo de comportamento. Mas foi o método audiolingual. Hoje eu gosto mais do comunicativo porque eu acho que é o melhor. Mas, assim, as aulas, em si, tinha muita repetição, o que...eu acho que era o único momento assim dos *drills*, era um momento mais *low energy* da aula. Era o que todo mundo ficava: "Ai, tá, tenho que repetir", e aí ficava naquilo e tudo mais. E eu sei que isso também é desse método, só que ela fazia com que só esse momento fosse o chato, o que era necessário pra fazer; nos outros ela tentava seguir, eu sei que ela tinha que seguir, como todo professor de inglês tem, né, nos cursos, ela tem que seguir o que tá ali, só que ela dava muita abertura pra gente falar o que a gente quisesse, ela colocava muito a gente pra conversar. E isso era muito bom pra mim porque eu sempre fui muito tímida, muito, muito, muito, acho que até quando você me dava aula eu ainda era tímida, mas nem tanto. Eu comecei a perder a timidez em cursos de inglês, lógico, porque tinha que falar, eu estava ali pra falar, e, depois, dando aula, né, porque tava todo mundo esperando pra eu falar, se eu não falasse, não ia ter aula. E ela também...ela tinha esse jeito muito extrovertido, então era algo pra eu me espelhar também. Mas as aulas, de um modo geral, eram muito dinâmicas, apesar de ser nesse método. Então eu acho que o que fez eu despertar pro inglês foi o jeito dela, o jeito que ela tratava a turma. E mesmo que eu ia passando os níveis, e mudando de turma às vezes, né, ela continuava sendo ela. Então, assim, eu devo muito a ela também...muito a ela e muito a [nome da pessoa]. Então...acho que é isso. Nas aulas tinham os diálogos prontos, né, que a gente tem que treinar, mas ela, como eu falei, ela sempre dava abertura pra gente ir além daquilo, o que foi ótimo pra mim e que eu tento fazer até hoje, espero que eu esteja fazendo.

M - Você já falou isso para ela?

Amanda - Menina, ela sabe que eu virei professora, quase uma discípula dela, só que...só que eu não tenho muito contato com ela.

M - Acho que ela iria gostar de saber.

Amanda - Agora, no momento, eu estou afastada das redes sociais porque...muitas coisas acontecendo e rede social não...não tá funcionando pra mim mais. E aí era o único contato que eu tinha com ela, eu não tenho mais o número. Mas o dia que eu puder, eu vou conversar com ela. Inclusive, olha como o mundo é pequeno, meu Deus! Ela morava aqui em [cidade], ela era de [cidade], ela foi pra [cidade], e a [nome da pessoa] era aluna dela! Eu fiquei: "Gente, eu não acredito nisso". Entende que coincidência? Lógico que a [nome da pessoa] ama ela porque ela é maravilhosa, mas muito bom ver que é a mesma professora, entende? Passa os anos e ela...sabe? É a mesma e não é a mesma, né, que ela vai se adaptando e tudo mais, mas a essência de ser gentil, de ser acessível, continua. E agora ela tá dando aulas para os pequenininhos, né, antes ela dava aula para teens pra cima. Aí eu fico mais feliz ainda, porque agora ela deve tá muito mais sensibilizada, com criança, né. Mas com certeza, o dia que eu puder, eu...eu preciso agradecer a ela.

M - É, eu acho que ela vai ficar feliz em saber que ela te marcou assim. Tem umas perguntas aqui pra eu te fazer. O que você acha, Amanda, do inglês? Foi você que escolheu aprender inglês ou alguém escolheu pra você? Qual a sua relação com a língua inglesa?

Amanda - Eu não consegui ouvir o começo porque travou.

M - Qual a sua relação com a língua inglesa? Por que você escolheu aprender inglês? Ou foi alguém que escolheu pra você?

Amanda - Não, quando eu era...quando eu era...antes dos onze eu tinha uma amiguinha que era quase da família, assim, praticamente; e eu via que ela fazia inglês e ela gostava muito, ela sempre me falava algumas palavras, algumas coisas, e eu achava muito legal, eu queria aprender aquilo. Acho que por ver coisas que passavam talvez em televisão, ou em algum...ai, meu Deus, como é que fala? Algum recurso. Eu queria aprender aquilo, eu queria saber falar porque eu achava legal falar em outra língua, ficar enrolando a língua de outro jeito, eu achava o máximo. Só que, como eu falei, era uma questão também econômica, então eu não estudei na hora que eu quis, eu estudei um pouquinho depois. Mas foi o meu avô que me incenti...além de me incentivar, ele que arcava com os custos, né. E a minha mãe também incentivava muito. Apesar da minha mãe falar italiano, ela entende a importância de saber outra língua, seja ela qual for, então ela incentivava o inglês. E isso também fez com que eu, hoje, estude italiano, entende? Porque agora eu quero saber todas as línguas que eu conseguir, sabe? Claro que eu sei que a gente tem algumas limitações, né. Mas, assim, a questão do inglês, é como eu te falei, era querer falar, querer entender as coisas que eu pegava e não conseguia ler, eu queria saber aquilo dali. Às vezes livros na escola que tinha...é...pra criança, né, eu ficava: "Gente, mas o que tá escrito aqui? Eu tenho que toda hora perguntar pra alguém?", eu queria uma autonomia de ver aquilo e falar: "Não, eu sei isso daqui, eu posso te ensinar". Claro que foi incentivo, mas nunca foi...em momento algum a minha mãe ou o meu avô forçou aquilo. No momento que meu avô não pôde mais arcar ele conversou comigo, eu lembro que eu fiquei muito triste, muito, muito triste, porque era uma motivação aquilo, pra mim não era estudar aquilo dali, era se divertir. Mesmo que eu fazia os deveres de casa, que no método audiolingual é muito repetitivo, né, você tem que colocar...encaixar muitas coisas em lacunas, enfim, a questão escrita, né, ainda assim era um divertimento. Então a minha relação com o inglês sempre foi muito boa. Mas quando eu entrei na faculdade, algumas coisas mudaram, porque como eu falei, eu me senti muito acanhada, muito...não é acanhada...é...talvez desafiada a saber o tanto que os outros sabiam, porque eu não entrei com o inglês...eu entrei com o inglês avançado mas não o tanto que ele tá hoje; então, assim, isso meio que, por um tempo... eu lembro que no começo da faculdade eu fiquei uns dois, três semestres, até eu começar a dar aula, não participando tanto das aulas porque eu tinha vergonha. Eu ficava pensando: "Gente, mas as pessoas estão corrigindo o meu inglês, toda hora reparando. Será que elas estão me corrigindo mentalmente?". E não que eu fizesse isso com as pessoas porque eu respeitava, era um respeito: "Nossa, você é tradutora! Nossa, você morou fora e tudo mais!", mas era uma sensação de...não de inferioridade, mas de que eu precisava aprender, eu tinha muito que aprender pra chegar lá ainda. Então, por um tempo, como eu falei, eu não participava tanto, participava insegura. E hoje, eu estava conversando isso outro dia com uma amiga minha, é...eu ainda tenho insegurança no inglês, mas agora mudou, você entende? As inseguranças, claro, vão aumentando ou diminuindo, mas vão mudando; até porque agora eu não tenho mais dezoito anos, como quando eu entrei na [universidade], eu tenho vinte e dois. Apesar de eu ainda ser uma jovem adulta, de dezoito pra vinte e dois eu vi que a minha cabeça mudou muito, de maturidade, de comportamento, de tanta coisa! E com o inglês também mudou porque eu comecei a ter mais

maturidade pra entender a língua, né. Mas, assim, agora a questão da insegurança não é tanto das pessoas me corrigirem, mas é a questão de que eu sou professora e eu sinto, mesmo que os alunos não me cobrem, que eu preciso saber aquilo, entende? Porque vai que eles me perguntam? E eu também acho que é uma questão de me preparar. Eu entendo Paulo Freire, eu entendo que a gente não precisa saber tudo, só que na prática era diferente, porque eu já tive muitos alunos, logo no comecinho que eu dava aula, que me perguntavam algumas coisas e eu ficava assim: "Gente, mas nem eu...", eu não sabia disso, então eu me sentia um pouco contra a parede. Eu preciso saber porque eu tenho que dar aula e eu preciso estar preparada. Então eu ainda tenho inseguranças com o inglês, mas não ao ponto...agora ela não me atrapalha...eu não quero...não é que eu não queira participar agora, eu quero fazer um curso, eu quero ler mais em inglês, eu quero ouvir mais inglês, eu, agora, quero melhorar. Isso meio que...é...como é que fala? Impulsiona ao aperfeiçoamento, entende? Antes me travava, agora não. E tem a questão da timidez também porque antes, como eu era muito tímida, eu pensava: "Bom, eu vou ficar aqui quietinha na minha e é isso", agora não, agora eu já melhorei nisso e, por ser professora, agora eu quero! Mas, de forma geral, o inglês sempre fez parte da minha vida e sempre...sempre me fez querer estudar mais, saber mais. Até em questão de...isso eu também estava conversando com um outro amigo meu, a questão do português mesmo, eu sempre gostei muito de português, e quando eu comecei a aprender inglês, eu fui percebendo o quanto as coisas em português eu não sabia...algumas expressões, ou até mesmo fazia muito *link*. Então isso me impulsionou muito também a gostar muito de português. Eu já gostava muito de literatura brasileira, e aí, quando eu comecei a ter as aulas com o [nome do professor], com o [nome do professor], eu falei: "Gente, é isso!", a minha área é a área infantil, mas também é literatura. Então eu acho que só me impulsionou a melhorar, tanto o inglês quanto comunicação.

M - Legal. Eu lembro...você falando aí de quando você entrou e aí viu o pessoal lá que morou fora não sei quantos anos...eu também tive a mesma impressão. Quando eu entrei na [universidade], que tem aquele momento de todo mundo se apresentar, né: "Ah, eu morei em Boston oito anos", "Ah, eu fiz todos os níveis do Centro de Línguas. Do começo ao fim, até o conversation", "Ah, todo ano eu vou pra Disney com meus pais e fico lá um mês", "Ah, eu estudei no [nome da escola] não sei quantos anos". Aí chegou na minha vez e eu falei: "Gente, acho que não era pra eu estar aqui não".

Amanda - Era uma sensação assim. Gente, eu ainda saindo do interior, ainda saindo de [cidade]. Já era muito novo mudar pra [cidade] porque, em comparação a [cidade], [cidade] é uma cidade grande, entende? Então, assim, ainda tinha essa coisa pra lidar, tinha a faculdade, porque é uma coisa que eu acho que pra todo mundo muda...

M - Muda. É um divisor de águas.

Amanda - Sim. E ainda tinha o inglês, essas pessoas. Eu ficava: "Gente, quanto tempo agora eu tenho que estudar?", entende?

M - Aham; Exatamente. Eu também lembro de ter me sentido assim. Porque eu também tinha esse desejo, como você, de fazer inglês, mas papai não tinha condição, né. Aí depois que eu entrei na [universidade] que eu falei: "Gente, as aulas são todas em inglês, tô ferrada!", daí tinha um curso na rua da minha casa, o [nome da escola], e aí papai falou assim: "Ah, então vai lá, vê lá quanto que é. Consegue um desconto bom lá pra você fazer". E aí eu fiz acho que um ano. Depois o [nome do professor] conseguiu pra mim uma bolsa no Centro de Línguas, daí eu fiz mais um ano lá.

Amanda - Eu cheguei a fazer, eu cheguei a terminar. Eu tinha parado no...acho que no nível sete, no módulo sete do...sétimo, desculpa, do curso que eu fazia, e aí quando eu entrei na [universidade] os alunos tinham direito a fazer o inglês no Centro de Línguas, então aí eu terminei, fiz um ano e meio, do oito até o dez, e aí já me deu mais uma segurança. Só que assim, eu acho...eu ainda bato na tecla de que quando eu comecei a dar aula, aí que eu fui prestar muito mais atenção em estrutura, em uso, em forma.

M - É porque você tem que explicar, né.

Amanda - Sim.

M - *Present Perfect*: eu só entendi *present perfect* quando eu fui dar aula de *present perfect*.

Amanda - Não, eu sabia essa estrutura só que eu não usava ela, eu não botava ela em prática. Botava muito pouco. E eu também não sabia explicar, eu sabia: "Ah, eu uso quando é assim". Aí quando eu tive que dar aula, eu falei: "Meu Deus do céu!", aí eu pedi pra um amigo meu e falei: "Cara, você dá aula há muito mais tempo do que eu, me ajuda pelo amor de Deus!". E aí sim, aí eu fui ter uma outra noção também do *Past Perfect*, de todas aquelas estruturas mais...não são complexas, mas a gente não tem muito disso no português, é muito diferente, né, pra pensar.

M - Verdade. Agora, Amanda, vamos falar um pouquinho sobre as crianças. Por que você acha que uma criança tem que aprender inglês na infância?

Amanda - O por quê?

M - É.

Amanda - O por quê?

M - Por que uma criança tem que aprender inglês na infância? Na sua opinião, né.

Amanda - Olha, eu não sei se ela tem que aprender. Eu não sei se é uma obrigação. Porque, pelo que eu tenho lido e estudado, tem muito da gente colocar a carroça na frente dos bois, e aí começar a botar as crianças, tipo, muito novas...e eu também não sei o quanto que é "muito novas"...eu não sei qual é a idade, não sei também se tem uma idade específica. Mas, assim, é sempre um...é sempre tentar colocar as crianças aqui pensando...pensando lá na frente...demais, entende? Então eu não sei se TEM que estudar, eu acho que devem, devem estudar inglês, podem estudar, acho que tem muito a agregar, né, você vê a sua própria realidade de outra forma. Então eu acho que tem muito a agregar sim. Fora que isso dá possibilidade para as crianças lerem ou verem vídeos, enfim, até se comunicarem talvez com alguém que elas conheçam em uma outra língua, sabe? É uma porta aberta pra elas, pra todo mundo que queira aprender. Mas assim...ai, eu não sei se TEM, entende? Eu vejo muito pai também pensando: "Ah, não. Porque quanto mais cedo colocar, lá na frente a criança já vai saber", e não é bem assim...depende muito da vontade da criança de aprender, talvez ela tenha muita dificuldade. Às vezes...às vezes não, na maioria das vezes eu sinto que os pais, tentando colocar os filhos muito novos no inglês, às vezes os alunos nem querendo, os meninos nem tendo aquela vontade, né, estão ali mais por obrigação, eu sinto que é uma vontade dos pais, que eles não puderam, por algum motivo, estudar, e aí eles estão transferindo aquilo, eles estão meio que projetando o que eles não tiveram nos filhos. Então, assim, já tem muita coisa errada 35:37, não só no inglês, né, em muitas coisas. Eu sei que tem um aluno meu que ele falou: "Teacher, agora na pandemia eu tô tendo muito free time", que a gente estava aprendendo sobre isso, ele falou: "Porque quando estava normal eu tinha que fazer muita coisa, eu tinha futebol, tinha isso, tinha aquilo, e ainda tinha o inglês", e eu lembro que ele ficava muito cansado nas aulas. Então, assim, é...não sei se tem, mas se for...assim, pra responder a pergunta: eu acho que é uma porta de entrada até pra eles mesmos, pra perceber...porque muitas vezes eles percebem coisas que eles sabem no português, na própria língua, porque eles não estão muito conscientes, né. E também tem a questão de...de sensibilidade também, de ver que tem outras possibilidades, que eu posso falar, eu posso me expressar diferente em outra língua, que às vezes eu não consigo...eu tenho muito disso, tem coisas que em português eu fico: "Gente, mas tem essa expressão em inglês que é muito melhor, que tá falando o que eu quero falar". Então eu acho que são possibilidades, é abrir um leque pra eles. Acho que é isso.

M - Legal. Verdade, tem coisa também que na nossa língua tem e que em outras não tem, né, tipo: saudade...Mas tem alguns termos em inglês que tem mais...mais potência, né.

Amanda - Sim.

M - E aí, Amanda, tá...você falou assim que talvez...talvez a gente precisa pensar melhor sobre os motivos, né, por quê que uma criança tem que aprender inglês. Mas o fato é que a demanda é cada vez maior, né, hoje em dia, de criança aprendendo inglês. Na sua opinião: como que a criança tem que aprender inglês?

Amanda - Como?

M - Como tem que ser essas aulas de inglês para criança?

Amanda - Eu acho que...eu não consigo pensar...assim, toda vez que a gente aprende a língua não é uma coisa muito natural assim, né, a não ser que você esteja aprendendo quase que por osmose se você tá convivendo com aquelas pessoas. Mas pra ir pra um curso, ou pra você ter uma aula particular em casa, não é natural, entende? Porque o professor tá ali e às vezes corrige uma coisa sem falar que tá corrigindo...então não é muito natural. Então, assim, acho que o primeiro passo é pensar que isso não é natural, é muito diferente, a criança tá tendo que aprender, primeiro, na própria língua, o que é um substantivo, imagina na outra! Então acho que a gente tem que ter a consciência de que não é algo natural, acho que é algo que foi naturalizado...nesses aspectos. Mas eu acho que com muita sensibilidade porque são crianças, e crianças são muito sensíveis a tudo...é...acho que com gentileza, com gentileza a gente chega em muitos lugares, e acho que ensinar as crianças também, tanto a gente ter paciência com elas, como professores, mas ensinar as crianças a terem paciência com elas mesmas, sabe? De fazer elas entenderem que elas tem o tempo delas próprio pra poder entender inglês, ou qualquer outra coisa que elas estejam estudando. Então eu acho que tá muito em ser humano e fazer com que elas se sintam humanas também, né, de trazer a realidade delas pra sala de aula primeiro, antes de trazer uma coisa lá de fora...acho que até nos exemplos que a gente dá, a gente tem muito de falar: "Ah, vamos ver a rotina da Mariazinha", mas e a sua rotina, como que é? Então por que não começar pela criança? Por que a gente não faz o caminho inverso? Muitas vezes a gente não faz porque tem tempo, então eu acho que também tem essa questão do time, né, que a gente tem muito na cabeça, e a gente acaba...infelizmente, acaba fazendo com que as crianças se apressem. A gente tem que terminar essa atividade porque a gente tem que fazer a outra. Então eu acho que é uma questão também de ir com calma com as crianças pra elas não se sentirem...não se tornarem apressadas na aprendizagem, e até adultos apressados também pra tudo. Então eu acho que são essas as chaves. E eu acho que tudo que a gente faz com amor dá certo. Sem julgamentos também porque...acho que a partir do momento que você dá aula pra criança, a criança não tá ali te julgando, ela tá ali esperando o melhor de você, mas ela não tá te cobrando nada, então eu acho que a gente fazer isso com elas também é o que é justo, sabe? Tem muito do...eu sinto que às vezes...às vezes eu faço isso, isso é uma coisa pra eu melhorar também...de esperar coisas que às vezes não...às vezes a gente espera muito, mas a gente não valoriza o que a criança trouxe, não valoriza o que ela conseguiu; poxa isso aqui é o possível pra ela agora, é o máximo. Então, assim, eu tento trabalhar isso na minha vida: que o nosso possível é sempre o nosso melhor, então eu acho que é ter isso na nossa educação também, tanto nossa estudando, quanto dando aula, quanto fazendo que as crianças tenham essa percepção, e é isso.

M - Para você, Amanda, o que é educação crítica? Porque alguns estudos falam que o ensino...uma das coisas que precisam nortear o ensino de inglês para criança é uma educação crítica. O que é essa educação crítica para você? Como você entende essa questão?

Amanda - Olha...educação crítica...

M - Você já ouviu falar?

Amanda - Sim, sim. Eu acho que educação crítica tem que ser...tem que estar inserida, como você falou, né, é o que eu acho também. Mas eu acho que a gente tem que ter um pouco de cautela...não limitar assuntos, assuntos polêmicos, mas eu acho que é saber o momento de trazer e saber como trazer aquilo. Eu tenho certeza que uma educação crítica muda a vida de qualquer pessoa, e se a gente tá fazendo isso com crianças, a gente tá plantando uma sementinha de percepção, de percepção das coisas de uma forma mais aguçada, de fazer com que elas se questionem: "Mas por que a gente tá fazendo?", até uma atividade na sala de aula, "Mas por que a gente vai fazer isso se a gente pode fazer essa outra que é muito mais legal, ou que eu vou aprender mais, de uma forma mais divertida?". Então eu acho que é fazer elas se questionarem mesmo, não como revolta, não é isso, mas é ter essa curiosidade, porque as crianças já tem curiosidade, mas eu acho que é ajudar elas a...como é que fala?

M - Perceberem?

Amanda - Isso, a perceberem, a seguirem um caminho de criticidade. Mas não a criticidade de uma forma...porque eu penso em crítico, eu penso: "Gente, crítico vem de crítica, né", às vezes crítica não é uma coisa boa, às vezes a gente tá apontando o dedo e tudo mais, então não é isso que eu tô falando. É questão delas terem a sensibilidade pra perceber o mundo ao redor delas, pra se perceberem. E eu tenho certeza que isso faz toda a diferença. Mas como eu falei, com algumas cautelas porque...por

exemplo, temas muito polêmicos mas que eu sei que precisam ser discutidos, como: racismo, como homofobia; eu entendo...só que eu acho que isso parte muito do professor, de saber como inserir aquilo sem que a criança se perca, porque elas estão formando opiniões delas, só que nesse formar elas estão sendo influenciadas pelos pais, pela gente; então eu acho que é uma questão, também, de conversa com os pais, sabe? De mostrar: "Olha, a gente tá trabalhando aqui assim", e...e eu acho que é uma questão de educação, de educar a criança, e não impor, não falar: "Olha, você não sabe nada e a *teacher* sabe. E a *teacher* vai abrir a sua cabecinha e vai jogar tudo aqui dentro e você vai saber"; é uma questão também de humildade, né, a gente se colocar no lugar do outro e fazer com que as crianças se coloque no lugar do outro, tanto nesses temas que eu falei, polêmicos, como em qualquer outra coisa. Mas como eu falei, às vezes isso pode gerar atritos, então eu acho que demanda uma delicadeza, entende? Do momento certo...será que a forma que eu tô abordando esses temas mais polêmicos, ou esses questionamentos que eu tô trazendo pra aula, será que tá apropriado pra idade? Será que não é daqui um pouquinho mais lá na frente? Mas eu concordo, eu acho que o ensino crítico é tudo.

M - Eu gostei de algumas palavras que você usou: sensibilidade, percepção, né, ajudar a criança a perceber mesmo. Acho que é bem por aí, Amanda. E você acha possível, ou você acha necessário a gente incluir essa educação crítica nas aulas de inglês para criança? Acho que você bem falou já, né.

Amanda - Uhum. Como eu disse: acho, sim...desde o momento que elas começam a estudar, acho que a gente já tem que começar a ensinar criticamente. Mas, como eu falei, com muita cautela. Até porque, como elas são muito sensíveis, mesmo as crianças que são "mal criadas" ou "respononas", elas são muito sensíveis, então é uma questão de não assustar com tantos questionamentos, de ser uma coisa...não natural, que eu não concordo, mas ser uma coisa menos invasiva, entende? De ser mais uma conversa, um diálogo, do que a teacher tá fazendo um interrogatório, "Ah, agora a teacher vai me perguntar umas coisas que eu vou ter que ficar pensando e eu não sei responder", não é isso. Então eu acho que é muita cautela e muita sensibilidade.

M - Verdade. Amanda, aí agora eu queria te fazer umas perguntas sobre mim. E aí eu vou, depois que eu encerrar esse ciclo aqui de conversas, vou mandar um *link* pra vocês com um formulário do Google, porque vai que você queria falar alguma coisa e não falou, aí você pode colocar lá e não se identificar, tá? Você falou aí um pouquinho sobre as suas experiências como aluna de inglês, né, com a sua primeira professora e tudo mais, e eu acho que depois dela você teve outros professores, inclusive na graduação. O que você acha que eu tenho em comum com esses professores que você teve? Ou quais são as diferenças que você vê entre mim e eles?

Amanda - Com os do curso, você fala?

M - É, com os seus professores de línguas estrangeiras que você teve na vida aí até hoje.

Amanda - Olha, eu acho que acolhimento, acho que você foi muito de acolher, não só eu, mas a turma, eu via muito disso. Eu lembro que você era muito gente como a gente, então eu lembro que alguns assuntos, não vou me lembrar quais específicos, mas eu lembro que você falava: "Gente, mas é a primeira vez que eu tô fazendo isso"....porque eu lembro que a gente foi a sua primeira turma de mestrado?

M - Foi na época do mestrado, vocês foram minha primeira...primeiríssima turma. Eu estava desesperada...

Amanda - [risos]

M - Talvez eu parecia plena assim, mas por dentro eu estava desesperada: "Gente, o que eu estou fazendo aqui?".

Amanda - Não, mas eu lembro que você era muito...você tinha a humildade de falar: "Olha, estou fazendo o meu melhor, estou fazendo o meu possível e estou aqui para aprender". Acho que isso fez toda a diferença, te colocou em uma posição, também, de aprendiz, entende? Você estava ensinando, a gente tinha respeito...eu tinha, vou falar por mim, né?! Eu tinha muito respeito, tenho até hoje, mas era também uma admiração de, tipo: "Nossa, ela está me mostrando que ela está no mestrado, que ela sabe muito, ela é capaz, ela tá aqui, só que, ao mesmo tempo, ela também tá aprendendo. Então

espera aí, então quando eu chegar lá na frente, onde ela tá, eu também vou tá aprendendo". Foi muito uma desconstrução porque, infelizmente, a gente tende a pensar que o professor está ali sabendo tudo, tá ali...mesmo com todas as teorias críticas, com Paulo Freire, com todos, eu sei, a gente ainda tende a fazer isso, né. Mas eu acho que a sua sensibilidade também, porque você percebia quando a turma estava...às vezes assim...saindo umas faíscas, né, porque a nossa turma era um pouco assim, né, difícil.

M - É.

Amanda - Eram muitas opiniões muito divergentes, então você tinha muito jogo...você tem até hoje, né, eu tô falando "tinha" mas é porque você era minha professora... muito jogo de cintura, mas de uma forma sensível, de saber ponderar, de ser uma mediadora. Uma professora, mas sem impor, mas, ao mesmo tempo, mediando. Então eu via isso muito nos meus professores, mas eu acho que mais em professores sem ser os de línguas; exceto essa professora que eu falei que mudou a minha visão, a minha vida e tudo mais, ela tinha muito disso, muitas semelhanças com você; mas em professores de línguas, os outros que eu tive, era assim: tratavam a gente muito bem, eram bons professores, mas acho que não com essa sensibilidade, não com esse carinho também, porque você sempre foi muito carinhosa com a gente. Então, assim, muita gentileza...e...mostrar que a gente estava ali pra aprender, só que a gente podia errar, era uma questão de...isso não é puxa saquismo, tá? Eu tô falando sério. É uma questão de deixar a gente confortável naquele ambiente, que já era um ambiente, infelizmente faculdade é um ambiente que faz a gente ter competição, querendo ou não. Porque ali tá todo mundo amigo, mas daqui a pouco sai e todo mundo é...é competindo. Então, assim, acho que você não trouxe isso pra sala de aula, você mostrou que a gente estava ali pra estudar, tá tudo bem, daqui a pouco vocês vão ali pra fora e vai ter espaço pra todo mundo. Porque é a realidade, a gente tem espaço na nossa área.

M - Sim.

Amanda - Então eu acho que...eu acho que foi isso. E as suas aulas contribuíram muito, muito muito! Gente, eu aprendi tanto! E eu sinto muita falta mesmo! Porque você ensinou coisas que, tipo, eu acho que outros professores já iriam cobrar. Por exemplo, você pedia pra gente fazer fichamentos e eu, na minha cabeça, falava: "Gente, o quê que é um fichamento? O que eu preciso fazer aqui?", então você teve a... o carinho, a paciência, a educação de falar: "Gente, vocês vão fazer assim", e quando não...quando saía um pouco do que você...do que você tinha proposto, você não...não...como é que fala? Não criticava aquilo de uma forma ruim, você ensinava: "Olha, não é por esse lado. Vem aqui, é por aqui". Então eu acho que isso fez toda a diferença: paciência, gentileza, educação...é...fofura [risos], porque você é muito fofa, Mari!

M - É porque eu sou deste tamanho, né.

Amanda - [risos]

M - Ah, Amanda, eu fico feliz, fico feliz de ouvir isso, viu?

Amanda - Ah! E os memes também, você usava muitos memes, muitos gifs.

M - Verdade.

Amanda - Nos slides.

M - Aham.

Amanda - E eu amava porque...porque eu sou uma pessoa...gente, eu sou muito assim, eu gosto muito dessas interações de internet. Então eu via aquilo e falava: "Gente, tipo, assim...ela tá no mestrado, ela sabe muito, mas ela também usa meme? Como assim?", entende? Era uma desconstrução. Porque como eu falei, antes, na minha cabeça, professor era muito sério, tinha que ser muito sério...

M - Na faculdade ainda, né.

Amanda - Quando que eu ia imaginar? Foi muito bom ver que o professor é uma pessoa, e acho que

você trouxe isso. Claro que eu tive outros professores, igual o [nome do professor], que também...ele traz isso pra...ele é da nossa realidade; igual a você, não é distante, eu acho que você nunca foi distante, nunca se colocou em um pedestal, e a gente também nunca colocou, sempre foi assim...sempre foi uma líder, não uma chefe, digamos assim, se a gente pudesse comparar. Sempre de pegar na nossa mão e falar: "Olha, a gente tá junto, vocês vão aprender e eu também vou. Se a gente errar, tá tudo certo, a gente consegue consertar juntos". Então eu acho que é isso. Ah, e também você dava muito espaço, sempre deu, e eu tenho certeza que você tá fazendo isso também nas suas aulas com as crianças, agora, né, da gente se expressar. Então você é uma boa ouvinte, muito boa ouvinte. Sempre questionava as nossas opiniões, mas um questionamento de curiosidade. Então, assim, eu...eu, pelo menos, sentia...eu gostava muito de participar da sua aula porque eu sabia que você ia ouvir, eu sabia que você estava ali ouvindo, você não estava só perguntando porque botou no planejamento que "Ah, agora eu vou fazer perguntas para os alunos", não! Você estava ali perguntando e querendo saber: "Mas, fulano, por que você pensa isso?". Então isso também fazia eu pensar muito do porquê eu pensava daquele jeito. Igual aqui, agora, nessa entrevista, tem muitas perguntas que eu...que parece que eu já sabia, mas que agora eu tô assim: "Gente, mas..eu acho que eu tenho que pensar mais, eu acho que eu tenho que ler mais sobre esse assunto", então eu acho que é muito de...é...de incentivar, de incentivar o conhecimento na sua matéria, nas outras...incentivar a continuar, a continuar na Letras, a gostar de dar aula, a me inspirar ser professora também. Porque você também me inspirou, tanto é que quando eu...eu te procurei muito quando eu fui...quando eu comecei a dar aula para

criança..

M – Foi.

Amanda - [...] não só porque você dava aula para criança, mas porque eu gostava da sua forma de dar aula. Então eu acho que é isso.

M - Que legal, Amanda. Nossa, eu fiquei feliz agora.

Amanda - Ai, que bom.

M - Ganhei o dia. Sabe que o [nome do professor] foi meu professor também, né?! Eu falava que, quando eu crescesse, eu queria ser igual ao [nome do professor]. E, no final, ele foi [informação omitida]. E aí quando a gente tá lá na colação de grau fictícia que a gente fez, tinha lá os professores: estava o [nome do professor], a [nome da professora], a [nome da professora]...é...a [nome da professora], que foi uma professora que eu tive e que já se aposentou, acho que você não chegou a conhecer, e aí cumprimentando a gente, o [nome do professor] me cumprimentou e falou assim: "Eu ainda vou te ver no Mestrado, hein?!", aí eu fiquei tipo...Porque Mestrado, pra mim, era um negócio tão fora da minha rota, porque o PPGEL estava começando, começou em 2006, eu me formei em 2008, então o Mestrado, pra mim, era um negócio muito de *nerd*, muito distante da minha realidade. E aí eu fiquei assim...fiz outras coisas, casei, me mudei daqui, mas aquela coisa que o [nome do professor] falou, "Vou te ver no mestrado", eu ficava sempre pensando: "Poxa, o [nome do professor] esperava que eu ia fazer o Mestrado e eu não fiz coisa nenhuma, né". Aí quando a gente voltou, a gente se mudou daqui pra São Paulo e depois voltou, aí eu falei: "Não, acho que agora eu vou procurar o Mestrado". E aí, quando eu entrei, eu fui e procurei o [nome do professor] e contei, ele nem lembrava, ele falou: "Eu nem lembrava que eu tinha te falado isso, Marianna", eu falei: "Mas você me falou e tô aqui, tá vendo? Agora você está me vendo no Mestrado!". [risos]

Amanda - [risos]

M - Amanda, tem mais alguma outra coisa que você gostaria de comentar?

Amanda - Ai, eu não sei se eu falei as coisas que eu queria falar certo. Você me entende? Nas perguntas. Por exemplo, uma pergunta que me pegou muito de sobressalto foi: "Por que você acha que as crianças tem que estudar inglês?". Eu não sei se eu consegui expressar direito, mas, assim...é...por que elas não tem que estudar outra língua? Por que elas não tem que estudar italiano? Por que elas não tem que estudar francês? Por que tem que ser o inglês? Porque eu sei que isso também já está um pouco batido, da gente ficar justificando: "Ah, porque o inglês é uma língua global e tan nam nam", gente...tá, eu sei, mas por que ainda tem esse...é um status, ainda é um status muito grande. Então por que só o inglês? Por que não as outras línguas? Eu estava me perguntando isso porque, quando eu era pequena, a primeira língua que eu pensei era o inglês. Então tem muito dessa

ideia que vai passando, quase que uma osmose assim. E eu fiquei pensando aqui: "Gente, por que eu não comecei a estudar italiano mais cedo?", porque a minha mãe fala [italiano], a minha mãe fala desde quando a gente era pequena, mas por quê? Então eu acho que essa pergunta...eu preciso pensar ainda, aqui sozinha...é...mas, ah...eu não...Essa questão de lembrar quando você dava aula me deu muita nostalgia, muitas saudades, porque eram aulas que eu lembro que eu falava...é...toda vez que a gente for mudar de profissão ou mudar de curso, a gente vai ter coisas que a gente não vai querer estudar, só que não era assim na sua matéria, mesmo que era uma matéria que era muito nova pra mim, que eu falava: "Gente, calma aí, tem muita coisa aqui que eu nunca pensei na minha vida, que eu não sabia nem que existia. Espera aí", não era a aula chata, era a aula que eu queria ir. Então eu acho que eu tenho muito que agradecer a isso, de verdade, eu gosto muito da sua área, só que às vezes eu tenho essa coisa, igual você falou...agora eu percebi também que você falou "Ah, o Mestrado é uma coisa muito distante", às vezes eu sinto que é distante também, entende? Por ser uma responsabilidade...enfim. Mari, eu sou uma pessoa um pouco...um pouco medrosa. Até com as crianças, até em dar aula pra qualquer pessoa eu fico muito assim "Gente, será que eu tô ensinando certo? Será...", é sempre um...acho que isso também é de professor, né, é sempre um "Ai, eu poderia ter feito melhor, eu poderia ter trago outra atividade. Ah, será que eu consigo trazer isso de uma outra forma? Será que vai ficar chato?". Então, assim, é...você sendo você faz eu ver que tá tudo bem, tá tudo bem ter dúvida, tá tudo bem eu ter essas dúvidas, eu tentar consertar ou tentar adaptar mesmo eu já tendo dado a aula. Outra coisa que eu esqueci de falar sobre você: você era muito flexível com as atividades também, com as datas. Então eu nunca sentia que era algo assim: "Nossa, ela tá me cobrando! Nossa, eu tenho que entregar isso senão ela não vai me dar o ponto e aí eu...", não tinha isso, era uma negociação, era um diálogo. Até nessas questões técnicas, que a gente...a gente tem que fazer isso, né, tem que fazer prova e tudo mais....

M - É, não tem muito pra onde correr, né. Na [universidade], tem que ter um sistema, um número lá que a gente tem que atribuir a cada um.

Amanda - Mas eu sentia que era muito um diálogo. Eu lembro...nossa, eu lembro que uma vez você...você fez até uma votação do dia que era pra entregar, eu não lembro o que era pra entregar direito, mas era pra entregar alguma coisa, porque a turma estava muito agitada e você falou: "Gente, calma aí!", e aí você organizou um quadro..

M - Ah, eu acho que é porque teve COPA.

Amanda - É, foi uma coisa assim.

M - É.

Amanda - Nossa, e o pessoal estava num arranca rabo que eu falei...

M - la ter jogo do Brasil...

Amanda - Sim.

M - Aí tinha gente que queria assistir, tinha gente que não queria assistir.

Amanda - E aí tinha gente que já tinha faltado todas...tudo o que podia, no limite, aí estava pendurado e "Meu Deus, se eu faltar o que vai acontecer?", e você foi muito paciente. Até nisso, eu to falando até em questões...questões técnicas, né. Então eu te agradeço muito porque eu ficava pensando: "Gente, será que um dia eu vou ser paciente assim?". Porque, Mari, eu sou uma pessoa...eu sempre fui muito agitada, mesmo sendo tímida, mas agitada assim...é...um pouco impaciente, então quando eu via professores iguais a você, ou o [nome do professor], ou essa minha professora, eu ficava: "Gente, eu preciso ser paciente, não só por eu ser professora, porque eles estão me mostrando que com paciência, com calma, eu consigo pensar melhor, eu consigo ter uma clareza de pensamento muito melhor, eu consigo evitar um conflito". Então eu acho que você me influenciou muito pra minha vida, e eu fico muito feliz...nossa, no dia que você me mandou mensagem falando: "Participa da pesquisa", eu falei: "Meu Deus! Eu tô participando de uma pesquisa, eu não acredito nisso", e você me agradecendo e falando da conversa...porque, pra mim, naquele dia...claro que a conversa valeu, mas pra mim...tipo, tinha sido uma conversa, eu não sabia que isso, mais lá na frente, ia te trazer esse *insight*, sabe? Então eu me senti muito...eu me senti útil, vamos falar assim, eu senti que eu estou tentando retribuir o bem



muita coisa, muita responsabilidade também, né. Questão também de leitura, de tirar tempo pra você sentar, ler, estudar, reler, escrever. Então, assim, eu, ano que vem, mas grande parte da turma, no final desse ano. Só que assim, como a [universidade] tá nesse semestre especial, eu não entendi direito...é...eu acho que tem a possibilidade das pessoas trancarem por mais tempo, então eu acho que isso vai atrasar, no caso, todo mundo, né, ainda mais que é online. Também tem cursos que...igual, a Psicologia, eles não estão disponibilizando todas as matérias porque tem matéria que não dá, Marianna, não tem como. Igual, disponibilizaram pra gente estágio 2, você entende que é difícil fazer estágio 2 online? Gente, estágio é a prática, é na hora que você vai botar em prática, e eu vou botar em prática online? Eu não aprendi isso, não me passaram isso. Eu tô aprendendo a dar aula online agora, mas é outro formato, é aula no [nome da escola], que a gente ia pro [nome da escola], um Instituto...ai, meu Deus, mas enfim. O pessoal, grande parte vai se formar agora, né. Mas já faz quatro anos, Mari, eu fico assim: "Gente, faz quatro anos que eu moro em [nome da cidade]", é muito louco.

M - Voa, né. Passa rápido.

Amanda - Sim.

M - Amanda, por último, escolhe um nome pra eu me referir a você nessa pesquisa.

Amanda - Não temos um nome.

M - Escolhe um nome artístico aí.

Amanda - Menina, você acredita que me perguntaram isso esses dias, falaram: "Amanda, se você pudesse escolher o seu nome, qual nome você escolheria?", e eu fiquei: "Cara, eu não sei, eu sempre fui a Amanda, eu não faço ideia. Mas acho que eu vou botar Amanda, e eu vou te explicar o porquê. Quando eu era pequena, eu era uma criança um pouco estranha, né, e aí eu não gostava do meu nome porque meu nome era diferente, ninguém sabia falar, eu não tinha visto uma pessoa com meu nome, então eu falava: "Gente, é ruim então, né, é ruim me chamar de Amanda, não é legal", e as pessoas não sabiam escrever...enfim. E aí eu lembro que tinha muita Amanda na minha escola, e eu falava: "Acho que Amanda é um nome bonito porque todo mundo escolhe pras filhas, né", falei "Tá bom". Aí eu cheguei em casa um dia e aí a minha mãe começou a me chamar e eu não respondia a minha mãe, daí minha mãe falou: "Menina, você não vai me responder não?", e eu falei "Não, meu nome não é Amanda", aí ela "Não, não é Amanda?", eu falei "Não, meu nome é Amanda", e aí eu fiquei acho que uns dois dias com meu nome de Amanda porque eu tinha escolhido, porque eu queria ser independente, queria eu escolher o meu nome, entendeu? Enfim, é por isso o Amanda. Mas depois eu esqueci também disso e aí voltei a ser Amanda. Mas pode colocar Amanda, eu não pensei em outro nome agora.

M - Então vai ser Amanda. Quando eu era criança também eu comecei a achar meu nome ruim assim, não queria mais Marianna...é...e aí eu falei assim: "Mãe, eu não gosto do meu nome", ela "Ah, não? Então vamos trocar", aí eu "Como assim?", "Pensa aí em um nome que você quer e aí a gente vai lá no Cartório, tá? Daqui uma semana a gente vai no Cartório trocar seu nome", aí eu fiquei "Caraca", minha mãe é muito sagaz, né. Tá bom, aí eu fiquei "Vou botar Fernanda..", eu achava que eu tinha cara de Fernanda "...Fernanda, Luiza", aí fiquei pensando...aí, enfim...falei com mamãe "Mãe, eu pensei bem sobre o nome...", aí ela "Áhn? E aí, qual o nome que você escolheu?", "Acho que eu não quero trocar não, sabe por quê? Eu vou ter que avisar as pessoas, eu vou ter que ligar pra minha avó, falar que meu nome mudou, vai dar muito trabalho", aí ela "É, vai dar, né. Vão deixar Marianna mesmo?", "Vão", "Então tá bom".

Amanda - [risos] Gente, criança tem muito disso, né, de querer ter autonomia até no nome. Eu era Amanda, meu Deus. E tinha muita Amanda na minha escolinha, e aí eu vendo Amanda, eu falei: "Gente, não pode". Aí hoje em dia...hoje em dia eu 1:10:59 porque eu não vejo tanta Amanda assim. Aí você acredita, menina, que eu fui no [nome da escola] há um tempo atrás, e aí eu falei: "Aí, eu gostaria de ver a matrícula aqui e tudo mais", aí a mulher me perguntou: "Qual o seu nome?", e eu falei: "Amanda", aí ela falou: "Amanda de quê?", aí eu falei: "Não, é só você colocar Amanda que não...", e eu na ilusão aqui de que não tinha, e tinham seis Amanda, seis! No [nome da escola]! Eu falei: "Gente, não é possível! Não é possível". E aí tinham as variações... [informação omitida], caramba, seis! Meu Deus! E olha que coincidência maluca: eu comecei a fazer um curso pra fazer aquela prova...é...CAE, pra ter certificado de C1, você já ouviu falar?

M - Aham, aham.

Amanda - E aí eu tô fazendo com um pessoal de [cidade], né, você acredita que tem um menino no curso...gente, como que eu consegui uma aula em [cidade], com um menino que eu não conheço, o nome da mãe dele é Amanda, eu falei: "Não, não é possível, é muita coincidência".

M - Então tá bem, Amanda. Obrigada, foi uma delícia nossa conversa, eu gostei muito.

Amanda - Eu que agradeço.

M - Aí eu vou transcrever e mandar pra você, tá bem?

Amanda - Tá bem. Qualquer coisa estou às ordens, Mari.

M - Então tá, eu também.

## Anexo 5

### Transcrição - Fernanda

M - Bem, Graças a Deus. E você?

Fernanda - Desculpa da mudança, houve um imprevisto.

M - Oi [nome da pessoa].

Terceira pessoa - Oi.

M - Tudo bom?

Fernanda - Podemos começar na hora que você quiser.

M - Podemos? Tá bom, Fernanda. Obrigada, viu, por ter aceitado participar...

Fernanda - Imagina.

M - [...] [informação omitida].

Fernanda - Tranquilo. Estamos juntos com você.

M - Ontem eu estava lá na Playschool organizando umas coisas e achei uma foto do [nome da pessoa], que a gente tirou no ano passado...no início desse ano. Como eles cresceram, Fernanda.

Fernanda - Jura? Engraçado, né, a gente...o filho dos outros a gente acha. Você sabe que eu falo muito com a [nome da pessoa], mas ver mesmo a [nome da pessoa], eu vi aí, no dia que nós voltamos, né, porque a gente vê...às vezes a gente faz uma chamadinha de vídeo e tal, e eu fiquei assim, eu falei: "Gente, a [nome da pessoa] tá uma moça!".

M - Tá.

Fernanda - E ela falou a mesma coisa do [nome da pessoa], mas a gente, que tá junto, não acha. [risos]

M - É. A gente, que demora a ver, percebe.

Fernanda - Pois é. Aí eu falei: "Meu Deus do céu, tá todo mundo moço já". E começou tão pequenininho, né?!

M - Pois é, cresce rápido. Fernanda, eu vou falar bem rapidinho pra não tomar seu tempo.

Fernanda - Não, você não toma meu tempo, meu tempo é seu, até as seis horas.

M - Ai, que beleza.

Fernanda - Até as seis horas o meu tempo é seu.

M - Obrigada, Fernanda. Você estudou inglês, Fernanda?

Fernanda - Menina, tentei. [risos] Olha, a realidade era outra, né, Mari. Na verdade, a realidade era outra. Então, eu estudei em escola pública até a oitava série, antiga oitava, agora é nono, né, e depois eu fui pra um...então eu só fiz os...eu só fiz o inglês de colégio, entendeu? E aí, quando eu fui pro colegial, né, no caso o ensino médio, eu fui pra uma escola particular muito difícil, a realidade muito diferente, em outra cidade, então era difícil pra mim fazer qualquer curso que fosse extra, né. Então eu fiz só o que o colégio me proporcionava. Depois, quando eu fui...quando eu fui...fiz faculdade e tal, eu

tentei fazer, entendeu? Eu tentei fazer [nome da escola], alguma coisa, mas depois não concluí nada porque aí...é...assim, foi ficando...o que foi mais difícil foi o inglês, então eu fui tirando. Então eu não tenho nada de formação, nenhuma. Às vezes eu acho que faz muita falta, né, mas acho que hoje em dia, por exemplo, as crianças que começam agora, não dá pra ficar sem mais. Eu acho que antes a gente conseguia, tipo assim, faz falta mas a gente vivia, agora eu acho que não dá mais, é uma língua que não pode faltar, né, eu já acho que tem que ser. Então, assim...aí depois vieram os filhos e eu preferi investir neles, e eu fiquei sem, entendeu? [risos]

M - Entendi.

Fernanda - Mas às vezes eu tento, por exemplo, ler alguma coisa. Tem muito artigo na minha área que não tem como...né, nem como mais, em português. Então, assim, eu leio...eu...eu entendo o que tá falando, entendeu? Mas eu não falo bem, nada disso, eu não sei falar...não sei, eu prefiro dizer que não sei, mas, por exemplo, um artigo, alguma coisa, eu fico ali com o Google do lado às vezes e sei do que se trata, né, porque como a área é específica, a gente, mais ou menos, entende a parte que é da nossa área; então a gente, mais ou menos, entende. Mas, assim, só! Nada mais do que isso, entendeu?

M - Na escola que você estudou, na escola pública, tinha inglês?

Fernanda - Tinha, mas daquele jeito, né.

M - Como que eram as aulas? Você lembra?

Fernanda - Menina, até que...agora, pensando bem, assim, lembrando, até que...até que era legal, sabia? A professora tentava. Porque a escola pública, antigamente, era uma outra realidade, né. Eu morava em uma cidade pequena, então a escola pública...nem existia escola particular, depois tinha assim...a escola particular tinha sempre na série que eu já tinha passado, então todo mundo estudava na pública. E aí eu acho que ela tentava, viu? A professora sempre era mais ou menos a mesma porque ela dava aula de inglês pra todas as turmas, é aquela coisa que só tem uma ou duas na cidade, né [risos]. Mas eu lembro...agora eu lembrei de um caso interessante, eu gostava, eu sempre gostei muito de música, e ela, pra estimular, né, tudo muito difícil, ela deixava a gente levar vitrola, disco, quem tinha, quem tinha acesso, né, porque eu era uma das privilegiadas que tinha vitrola, tinha disco; a realidade era uma mistura de gente que não tinha nada com gente que tinha mais, com gente que tinha menos. E aí eu me lembro, agora, que as aulas ficavam mais interessantes. Eu lembro que eu levava muito disco da Madonna [risos]. Eu adorava.

M - Ai, que legal.

Fernanda - É, é. Aí ela tentava conseguir a letra, a gente acompanhava, ela tentava fazer ficar legal, tentava. Engraçado, no ensino médio eu já não lembro, eu lembro que era muito difícil, eu tenho uma lembrança que era difícil de eu correr atrás porque já fui pra uma cidade maior, onde as pessoas já vinham de escola particular desde pequeno, porque era uma outra realidade, né, de cidade, e eu caí naquele mundo de dificuldade. Então eu achava inglês uma coisa horrível, assim como outras matérias, né, tudo muito difícil. Eu tive que correr atrás de física, química...eu não tenho uma lembrança muito boa de inglês não. [risos] Coisa boa lá, né, no ensino médio. Eu achei que era uma coisa a mais pra me causar dificuldade, entendeu? [risos]

M - Entendi.

Fernanda - O pessoal já falava, a realidade era que pessoas que os pais trabalhavam em multinacional, eu acho que eles já tinham uma realidade de inglês que eu não tinha na minha cidade do interior, né. E aí como eu fui estudar em um colégio onde a classe do pessoal era alta, e eu é que tinha que fazer esforço pra tá ali [risos], a realidade deles era outra da minha, entendeu? Então eu acho que eu tive que correr atrás e foi mais chato, eu acho que foi. Aí tinha...exigia umas pronúncias e eu estava doida pra não falar, sabe? Aquela coisa...Mas eu acho que foi a dificuldade do...acho que foi mesmo a dificuldade...agora, pensando assim, que você tá me perguntando, porque a gente não pensa, né, e vai buscando. Eu acho que foi mesmo a dificuldade do...do alicerce, né, de como que foi a estrutura, a base, é. Aí eu ficava muito assim: "Ai, não quero falar, vou em esconder", entendeu? Tentava fazer o que dava pra poder passar, mas não lembro de coisa boa não.

M - Olha só. Como que te marcou, né?!

Fernanda - É, agora que eu tô vendo, hein?! Nem lembrava [risos].

M - [risos]

Fernanda - Quando vai mexendo nas caixinhas, a gente vai lembrando, né?!

M - Exatamente.

Fernanda - Mas eu procurei fazer [nome da escola], já na faculdade, aí eu fiz, mas fiz com muita vontade, foi muito legal, só que eu não consegui dar continuidade porque aí eu precisei...eu pagava já o meu inglês, eu precisava, depois, continuar com os estágios, já chegava cansada, então eu fiz pouco. Mas o que eu fiz, eu achei que valeu, entendeu? Valeu. Eu não tenho horror de inglês, pelo menos eu acho que esse horror eu não tomei por causa do [nome da escola], depois que eu fiz consciente, né.

M - Aham.

Fernanda - E tinha pouca gente na turma, acho que umas três pessoas, aí a gente conversava muito, tinha que acabar falando; fazia com uma menina que dividia apartamento comigo, então era muito em casa, e a gente tentava. E eu acho que foi melhor, mas não consegui dar continuidade.

M - Entendi. E aí você falou que preferiu investir nos meninos, né?!

Fernanda - Sim. Deixa eu...não sei onde é que eu tô aqui, acho que você fugiu aqui de mim. Tá me vendo?

M - Agora tô. Agora eu não tô. Agora você desligou o seu microfone. Clica no seu microfone aí. Voltou.

Fernanda - Foi?

M - Foi. Agora eu tô te vendo e tô te ouvindo.

Fernanda - Agora eu que não tô te ouvindo.

M - Ué. Olááá. Olá. Ué.

Fernanda - Vai.

M - Oi?

Fernanda - Agora tá.

M - Ah, sim.

Fernanda - Tem alguma coisa aqui. É porque eu tô no celular.

M - Ah tá. Fernanda, por que você achou importante que os seus meninos aprendessem inglês na infância?

Fernanda - Porque é isso...assim, no começo eu te falei, eu acho que na minha geração era difícil...você já tem dificuldades em não saber, mas eu acho que nessa nova geração você não consegue. Você não fica só com a dificuldade, você fica com a impossibilidade, se você não tiver essa língua. Eu vejo isso, inclusive, em trabalho. Eu tenho amigos meus, mais ou menos da minha idade, que deixam de ser...de ser promovidos porque não tem o inglês, entendeu? E aí eu vejo, por exemplo, o meu irmão é bem mais novo que eu, tem catorze anos mais novo, mas ele, hoje, trabalha em uma multinacional, e ele também tentou fazer, a cidade continuava sendo pequena, continuava com dificuldade, mas depois, como ele foi fazer faculdade em São Paulo, ele fez o curso de inglês na faculdade, porque ele fez [universidade] e lá tinha. Então, assim, hoje ele... esses dias mesmo foi publicado um artigo dele em inglês, não existe mais não ter, né?! Então que acho assim que...eu...tudo que eu posso, eu faço pelos

meninos, então eu gostaria que eles tivessem essa possibilidade pra não ter que correr atrás depois, né, eu acho que fica muita coisa pra correr atrás. Porque depois junta o estágio, faculdade, as responsabilidades que hoje não tem. E aí eu acho que pra correr atrás...

M - Pra ganhar tempo, né?!

Fernanda - Eu acho que ganha tempo, entendeu? Na verdade, é isso. E eu acho que é um tempo que na minha geração a gente até tentava, dava pra viver, faz falta mas...só que agora eu acho que não cabe mais. Eu vejo que não tem mais como não saber. É a mesma coisa que saber nadar, andar de bicicleta, 11:25 , entendeu?

M - Uhum.

Fernanda - Eu acho que fica muito aquém, se você não puder proporcionar isso, né. eu acho que fica muito mais difícil. E depois correr atrás de tudo, todo mundo já tem, a maioria das pessoas tem. Hoje em dia tem condição de fazer até em um lugar mais barato, ou mais caro, mas o contato com a língua depois da internet, tudo, eu acho que ficou um pouco melhor pra todos. Então eu acho que vai fazer uma falta muito grande se não tiver.

M - Entendi. E agora me diz uma coisa, Fernanda: você, agora, no ensino remoto, você conseguiu...não sei se você conseguiu acompanhar, você talvez tenha conseguido ver melhor como são as aulas do [nome da pessoa], né, da escola.

Fernanda - Sim, eu tenho visto bem melhor do que eu via quando estava lá. Porque eu fico muito aqui, né, às vezes não, mas é o pai, mas eu tô muito participativa, inclusive cansativo demais, né. Você tá falando só de inglês ou não?

M - Então, eu queria que você me falasse um pouquinho sobre a sua impressão, do que você percebeu nas aulas de inglês dele, mais especificamente de inglês, né.

Fernanda - Mas da escola ou da Playschool?

M - Da escola e da Playschool também.

Fernanda - Bom, da escola é diferente da Playschool, tá?! É...a escola, em geral, ele não gosta da aula remota, entendeu? Não só de inglês, ele não gosta. E realmente é muito difícil você prender uma criança de sete anos, né, eu acho que o colégio...é...tem assim...tem divergências até nas minhas opiniões, às vezes eu penso em uma coisa e às vezes eu penso em outra, mas eu acho que muito tempo, eu acho que não precisava daquela carga horária tão alta, assim, muito grande, eu acho que poderia ter reduzido a carga horária. Mas eu também entendo que o colégio...é...as pessoas são diferentes, então a pessoa acha que dinheiro é tudo, acha que tá pagando e tem que ter, tem que ter, eu já não vejo assim. Então eu vejo também a instituição com a dificuldade, né, de adequar. Mas eu acho que devia ter...eu acho que enquanto não tinha nada, eles ficaram muito perdidos no tempo e no espaço, eu acho importante ter aquele encontro, aquela disciplina, né. Mas eu acho que ficou muito maçante, até porque, no caso do [nome da pessoa] especificamente, eu não acho que a professora...tô falando do colégio, sem ser inglês, não dá muita conta do recado. Eu sei que é difícil, foi difícil pra todo mundo, mas eu acho que tem umas coisas que sai da dificuldade de todos, ela tem umas coisas que...que eu achei que podia melhorar, aí eu falei com a coordenadora, porque você sabe que eu sou de falar com quem tenta resolver, não é ficar falando mal, mas eu acho que como era a essência dela, não deu muito certo, entendeu? Já o inglês, na escola, eu acho que foi uma pena, assim, especialmente nesse ano porque eles iam ter um estágio, né, pra ser um...pra ter mais inglês, um estágio do que seria, um dia, bilíngue, porque não é, um projeto bilíngue, né, porque realmente não é uma escola bilíngue, como a gente até conversou aí. O [nome da escola] deixou bem claro que é um projeto, que é uma ideia, mas que bilíngue não é isso, é só quem chega dando aula de Português, mas falando inglês, né.

M - Uhum.

Fernanda - Mas eu achei uma pena porque eu acho a professora muito boa também, de inglês, do colégio; acho ela muito empenhada, acho o material bom, a proposta da escola muito boa, só que foi

muito prejudicada pela pandemia. Porque eu acho que tudo que ela precisava ali, visto que ia ser uma mudança de conteúdo, de dinâmica, ela precisava da presença. Então a gente vê a dificuldade em relação a...ao que foi planejado, o que ia ser feito diante de um planejamento e o que a realidade puxou o tapete, porque eu acho que o inglês, principalmente lá, tinha que ter a presença, entendeu? Eu achei que ficou muito assim. Mas ainda assim, né, aprendeu, tá? Eu acho que a professora deu conta do recado lá, assim, dentro do que dava. Já acho que ela fez o que ela pôde e, assim, deu. Agora, em relação a Playschool, nossa, né...ele ama! E também acho que vocês fizeram mais do que...eu pensei até que nem ia conseguir porque realmente a proposta de vocês gira em cima de uma aula presencial, né. Eu acho que é um projeto diferente, um projeto que realmente precisa da presença, né, porque é uma vivência no inglês, então realmente você precisa do aluno. Mas eu acho que vocês deram conta do recado, eu acho que foi muito acertado ser pouquinho, né, uma aula menor, porque eu acho que eles esperavam, uma alegria danada de encontrar. Ainda assim a dinâmica ficou boa, porque eu acho que não ficou cansativa. Mas a volta foi muito melhor, né [risos].

M - Sim!

Fernanda - Porque eu acho que é uma...essa dinâmica fica muito leve, entendeu?

M - Aham.

Fernanda - Eles aprendem...porque eu acho até errado gente que fala assim: "Ah, tá brincando", não! Ele aprende com leveza.

M - Aham.

Fernanda - Não é uma brincadeira, é uma escola de inglês com uma outra...com outro...uma outra proposta, eu penso assim. Porque as pessoas são muito na caixinha, entendeu? Então eu acho que depende até do jeito que você fala, as pessoas são, né?!

M - Sim.

Fernanda - E eu vejo o inglês daí como uma proposta diferente. Eu fico até com pena do meu filho mais velho não ter tido uma oportunidade de ter tido uma escola assim porque eu acho que ia ser muito melhor pra ele, embora tenha dado certo...eu tentei fazer pra ele o melhor que eu podia, na época. Mas eu acho que foi uma pena, entendeu? Ainda bem que não tem traumas nenhum, tá indo muito bem e tal, mas eu acho que podia ter sido mais legal.

M - Qual a idade dele, Fernanda?

Fernanda - Ele tem dezesseis.

M - Ah.

Fernanda - Então, assim, ele faz desde sete...como ele faz no meio do ano, acho que foi de sete pra oito, que eu coloquei. Começou no [nome da escola], ia direitinho, mas aí depois teve uma professora que eu acho que não tinha nada a ver com perfil de criança...pediu uma música, pra levar uma música, e ele levou uma música do Red Hot Chili Peppers, que a gente gosta de ouvir, e ela...ele levou feliz e tal, ele não falou que música, ela falou uma música que você gosta em inglês, né, não tinha palavrão, não tinha nada, música que ele ouve; e ela falou com ele assim: "Se fosse pra levar aquela porcaria, não precisava levar"...

M - Nossa, Fernanda!

Fernanda - Aí eu fui conversar com a diretora porque foi, tipo assim, final de semestre, eu estava com o [nome da pessoa] recém-nascido, então ele já estava passando por coisas, né, que era filho único e tal, e ele começou...saiu de lá, assim, muito abalado. Aí eu falei o quê que era e tal e ele falou comigo, depois contou. Eu fui conversar com a coordenadora, com a diretora, que eu ia fazer a matrícula dele, aí eu falei: "Olha, aconteceu uma coisa e tal, acho que não é por aí", eu queria ouvir, né. Aí quando ela escutou, disse: "Ai, meu Deus. Eu te peço desculpas, mas é porque ela não tem jeito com criança".

Então quando ela me falou isso, eu tirei imediatamente, eu falei assim: "Como é que uma pessoa coloca uma pessoa que não tem jeito com criança pra lidar com criança?".

M - Exatamente. Nossa.

Fernanda - Eu falei: "Se você me falasse outra coisa, eu ia querer ouvir o quê que houve realmente", mas, assim, eu não via mentira porque isso, pelo menos, aqui em casa, até hoje não teve, porque eu sempre procuro lidar com a verdade. Eu não vi mentira, mas eu poderia ouvir o que a professora tinha dito e tal, e aí depois daí eu...realmente ali não dava. Aí ele fez um teste no [nome da escola], ia fazer um no [nome da escola] , aquele teste de nivelamento, né..

M - Sim.

Fernanda - Acabou que ele fez só no [nome da escola] porque o [nome da escola] desmarcou no dia e ele adorou. E, até então, ele tá no [nome da escola], ele continua no [nome da escola]. Aí já achou chato, já pensei em tirar por causa da...do pessoal que é muito enjoado, né, que frequenta. Mas aí depois falei até com a moça lá, ela falou que realmente é, entendeu? Mas aí eu falei com ele, como isso tem uns dois anos, um ano e meio, eu falei assim: "Vê o que você quer. Porque você já tá quase terminando e a gente não pode se prejudicar por causa dos outros. Vai ter gente chata em tudo quanto é lugar. Tem que ver o que você...você acha que vale a pena pra você? Também pagar uma coisa caríssima pra você ficar mal, não tem condição"...

M - É.

Fernanda - Mas aí ele pensou e resolveu ficar. Aí no semestre que vem ele conclui, né, o curso lá. E aí vamos ver, eu queria tentar, talvez até sugerir pra vocês, se não tinha alguma coisa assim pra, tipo, dar continuidade pra quem já fez, alguma coisa de conversação, uma coisa de...

M - Conversação, né?!

Fernanda - É, alguma coisa pra não morrer o que foi feito, né, que eu acho importante também a pessoa continuar...uma vez por semana, alguma coisa que, tipo assim...aí ter uns textos pra discussão, uma coisa que eu achava que era interessante vocês terem. Não sei se cabe aí na proposta de vocês, mas eu acho que é...eu achava interessante.

M - Vamos pensar, Fernanda. Você sabe que você só dá ideia boa pra gente, né?!

Fernanda - Não 21:44 que depois eu falei assim: "Eu acho que tem", eu não sei se tem o público, mas eu acho que falta.

M - Sim.

Fernanda - E vai ter gente que...o pessoal, aqui no Espírito Santo, eu não sou daqui, você não sei se é, é? Capixaba?

M - Sou, sou canela verde.

Fernanda - Uma das poucas capixabas que eu acho legal. [risos]

M - [risos]

Fernanda - Porque eu vou te contar...

M - Capixaba é um bicho esquisito, né, Fernanda?!

Fernanda - Totalmente! Talvez porque não seja mineiro, nem paulista, nem nada, então ficou...mas ô gente estranha.

M - É estranho, Fernanda. E eu só me dei conta disso quando morei em São Paulo. Porque eu cheguei lá em São Paulo e eu: "Gente, paulistano é tão legal, todo mundo é tão legal", e aí quando eu voltei pra cá que eu vi que...

Fernanda - Você viu o jeito do pessoal daqui.

M - [...] como a gente é esquisito.

Fernanda - E acontece assim que eu sou de São Paulo, mas eu sou do interior de São Paulo, então o pessoal é tudo...né, interior é mais ainda. Aí eu estudei em São Paulo e depois eu fui morar no Rio; carioca só falta entrar dentro da sua casa, você sabe a [nome da pessoa] aí...

M - [nome da pessoa]...é.

Fernanda - E ela é uma das mais contidas, que eu tive acesso com gente que...carioca é demais, né?! A gente vive no Rio, o Rio de Janeiro é uma coisa difícil de viver, mas eu acho que só vive por causa do carioca, que é leve, é um povo leve. Eu, sinceramente, eu só vim pra cá porque chegou um momento que eu falei: "Não, eu quero cuidar melhor do meu filho", eu só tinha um, acho que o jeito de viver aqui...realmente não me arrependo de ter vindo por ele, pela família, mas, por mim, eu ficava no Rio direto, o coração é carioca. Mas eu senti um baque porque as pessoas não estão preparadas...tudo é dinheiro, né, aqui tudo é o dinheiro, e o dinheiro, assim, mesmo, tipo assim, de eu ver o que tá por trás do que...eu não vejo a pessoa pensar em uma cultura, uma coisa que vai ficar, é melhor comprar uma bolsa de três mil reais do que investir em um inglês pro filho, de verdade. São umas coisas assim, uns valores que eu acho que, lógico, eu tô brincando, né, do capixaba, é qualquer um, isso é valor. Mas eu acho que, como em outras cidades eu acho que isso já foi percebido que faz mais falta, né, talvez eu já tenha, tipo assim, já esteja mais a frente na parte da evolução, né.

M - Uhum.

Fernanda - Então eu acho que falta isso. É muito, assim, pequeno: "Ah, aqui é da moda, eu vou botar meu filho porque é moda", entendeu? Aí depois o que não é mais moda, eu saio daqui e falo mal de lá porque aqui é moda. Então eu acho isso muito...sabe? Pequeno. Eu acho isso...então, pra mim, eu vivo...uma vez, sentada na escola, no [nome da escola], gente falando mal da escola e com o filho na escola...

M - É um tiro no pé, né?!

Fernanda - Eu digo: "Gente, se eu fosse seu filho...", você sabe que eu falo, "...se eu fosse seu filho, eu ia tá arrasada. Porque imagina a minha mãe me botando em um lugar onde ela não gosta".

M - [risos] Exatamente.

Fernanda - Aí ela...aí ri, e eu falei: não, você gostar de tudo que acontece naquele lugar ou naquela pessoa, isso não vai existir, né. Então você tem que ver o quê que tá bom ali, se é o que você acha que não tá de acordo, beleza, se você acha que não "Gente, foi bom enquanto durou, tchau", vai embora falando com a boca fechada, né, falando bem do que pode ser dito e pronto. Mas não, é um povo...assim...até acho isso muito difícil aqui. Por isso que eu tô falando: essas propostas, às vezes...vocês podem ter ideias, mas às vezes não comporta o lugar, né.

M - Uhum.

Fernanda - Porque se vocês tivessem um projeto desses em um outro lugar, vocês não iam ter lugar pra colocar gente [risos]. Mas, de qualquer forma, tem que começar e vocês estão...eu acho que também, quando a gente peneira, a gente peneira gente boa, quem fica, fica mesmo [risos]. Também tem isso, né.

M - É.

Fernanda - Quem fica, fica mesmo. Então eu acho assim...essa coisa...essa coisa eu acho legal de ter uma continuidade para as crianças, entendeu?

M - E como você falou: às vezes a gente é muito na caixa, né, Fernanda?! E tem gente que tá na caixa mesmo, né, a Playschool é um pouco fora da caixinha. Mas tem gente que tá bem na caixa e tudo bem, eu acho que tem espaço pra todo mundo, né.

Fernanda - Tem, tem. E eu acho só isso, que quando não quer, tudo bem também. Só que...boca fechada, vamos a frente. Então eu acho que falta, por exemplo, eu vejo, isso que eu falei pra você de uma conversa, eu vejo que faz falta, é um buraco que tem, as pessoas terminam o curso e ficam viajando. Adolescentes, pré-adolescente, sei lá, quem termina jovem, né, às vezes não faz. Tem escola que tem, mas é caríssimo, inacessível, porque aí a pessoa já tá na faculdade já, às vezes já não tem mais esse dinheiro de um curso, né. E aí eu acho que falta uma coisa no meio aí, sabe, pra pessoa não perder. Porque às vezes...o meu filho mesmo fez tudo isso, eu vou fazer o quê a mais? Eu acho que, assim, é legal, sabe? Se vocês acharem que tem gente pra...né, pra valer a pena fazer, é uma coisa a mais pra vocês que eu acho que vai ser muito legal. Uma discussão de texto, umas coisas assim, entendeu? Pra jogar o que aprenderam no dia a dia...eles, né....

M - Uhum.

Fernanda - [...] de...de, sei lá, fazer redação, fazer alguma coisa, "Ah, semana que vem traz alguma coisa sobre esse texto", acho que isso mexe, né, pra não deixar morrer porque...as crianças...eu sinto, assim, que o que você, pelo menos com o [nome da pessoa], com a [nome da pessoa] 27:59, com as crianças eu acho que vocês estão fazendo trabalhos excelentes porque já entrou na cabeça delas as coisas que vocês passaram, então, assim, vocês já conseguiram. Um exemplo: eles já olham na mesa e eles já pensam em português e já pensam em inglês, entendeu? Já tá entrando na mente que tem que pensar nas duas línguas, entendeu? E eu acho isso muito interessante, que é uma coisa que vocês conseguiram. E eu vejo o [nome da pessoa], agora, muito parecido, o método, sabe? Eu dei essa sorte de tá lá. Eu vejo, assim, até a música que canta no começo, tem aquela metodologia de fazer com que aprenda, que entre suavemente, que eu acho a mesma.

M - Que bacana.

Fernanda - Eu acho que pra 28:49, eu acho muito legal. Eu vejo que entra sem doer, como dizem [risos].

M - Você vê alguma diferença, Fernanda, entre o inglês da Playschool e o da escola?

Fernanda - É...olha, esse ano eu tô achando que tem a metodologia parecida...este ano, porque mudou lá. Mas eu fico muito sem saber te falar como seria presencial, né. Eu acho que a ideia da escola, nessa parte que eles fizeram agora deste projeto bilíngue, a ideia é a mesma ideia do projeto que vocês tem.

M - Uhum.

Fernanda - A ideia é convergente, mas vocês tem uma coisa diferente porque é uma turma menor, as pessoas que estão aí realmente acreditam no trabalho, então já não estão...então são coisas, assim, mais coesas, né, que eu acho que...Mas eu vejo, no momento, o inglês no passado não, o inglês passado era bem diferente, mas nesse eu vejo muita coisa parecida.

M - Mais semelhança, né, do que diferença.

Fernanda - É, mais semelhança. A forma com que ensina, né, eu vejo semelhança. Eu acho que presencial, se tivesse lá, eu ia conseguir te passar melhor.

M - Tá. Fernanda, era isso. Aliás, tem mais duas perguntas. Uma é: você gostaria de comentar mais alguma coisa?

Fernanda - Eu gostaria de parabenizar vocês. Só.

M - Obrigada. Muito obrigada, Fernanda.

Fernanda - Eu acho que vocês...é...sabe quando vocês estão no lugar certo e na hora certa?

M - Uhum.

Fernanda - Eu acho que vocês nasceram pra isso.

M - Que bom.

Fernanda - Vocês tem um projeto que combina com vocês. Você quer falar com o [nome da pessoa]?

M - Eu quero! Mas antes eu quero saber uma coisa, Fernanda: eu queria pedir pra você escolher um nome fictício pra eu me referir a você na tese.

Fernanda - Hum...difícil, hein. Fernanda!

M - Fernanda!

Fernanda - Sabe por que Fernanda? Porque minha mãe ia me chamar de Fernanda e meu pai...ficaram em dúvida dos dois nomes. É engraçado porque Fernanda não tem nada a ver com xxxxx [nome da pessoa], mas muita gente me chama de Fernanda 31:37, e não tem nada a ver. Porque se fosse Renata...

M - É.

Fernanda - [...] mas não, então eu falei assim: "Será que...acho que pensaram tanto qual dos dois nomes..", e aí tem gente que me chama de Fernanda direto, acha que eu tenho cara de Fernanda, não é possível. Põe Fernanda.

M - Então vai ser Fernanda, fechou.

*[trecho omitido]*

## Anexo 6

### Transcrição - Raquel

Raquel - Um quarto dele, porque eu não acho que 00:02 mesmo, eu acho que eu vou resolver um problema pra criar outro.

M - O quarto é do [nome da pessoa], né, ele mora lá.

Raquel - Uhum, uhum.

M - Nossa.

Raquel - [inaudível]

M - E aí? Aí você respondeu?

Raquel - E fora que se eu...Ah, respondi, reclamei, aí ela justificou. Eu reclamei porque eles botaram um monte de...de...regular, regular, regular, regular, aí eu falei assim: "Olha só, tá incoerente", porque o [nome da pessoa], Mari, ele faz a prova da escola em dez minutos e só tira nove e dez, aí eu falei assim: "Tá incoerente porque você avaliou ele de cima em baixo 'regular', só que as únicas que são notas excelentes é matemática, porque é impossível não dar nota boa pra ele em matemática, e nas provas", eu falei "Tá incoerente", porque as provas...é...é com autonomia, porque agora eles fazem assim...é... "Não consegue com autonomia, precisa de ajuda ou com autonomia" [risos], e o resto tudo é médio? Eu dei uma chamada...essa professora que ele tá agora, esse ano, ela não é boa.

M - Nossa. Por que você acha que ela não é boa, Raquel?

Raquel - Ela não tem habilidade emocional, então...primeiro: ela não explica nada, ela é fera...o 01:32 é a metodologia da escola, mas foi ótimo ver porque o [nome da pessoa] falava assim pra gente: "Mãe, essa escola não ensina nada! Eles só passam dever pra gente copiar e fazer em casa", e eu falava "Não, não é bem assim", ele "Mãe, só ensinaram uma vez no ano passado, que foi quando eles fizeram uma simulação de planetas", e aí eu levei isso em consideração, assim, sendo uma reclamação dele porque ele não gosta de copiar, e aí, assim, a escola força muito porque tá ensinando a ler e escrever, né, e tem que ter prática. Só que é isso mesmo, Mari, eles só fazem isso, eles ensinam crianças a ler, mas eles não ensinam. A criança sai de lá sabendo ler e escrever, mas a...eles poderiam agregar mais conhecimento pelo preço que eles cobram.

M - É. E é uma escola tão tradicional, né, antiga.

Raquel - É. Eu estudei lá a vida toda, né.

M - Olha só!

Raquel - Mas não...eu tô querendo levar ele pro [nome da escola]

M - Lá em [cidade]?

Raquel - Lá em [cidade].

M - Uhum.

Raquel - Porque aqui ele estudou na [nome da escola], né, um tempo, só que ela é muito cara. A [nome da escola] é muito boa, mas é muito cara.

M - Aham.

Raquel - E lá é um preço, assim, mediano, né, não é das mais caras e nem das mais baratas, e, comparando com o [nome da escola], é uma diferença pequena pra uma qualidade de ensino mais próxima do que a gente gosta, que é esse ensino mais lúdico, mais interativo, mais...trazendo mais pra realidade que a gente conhece hoje do conhecimento. Hoje a gente sabe que pra um conhecimento, pra uma memória fixar, ela precisa agregar emoção, ela precisa agregar diversão, pra que aquele conhecimento, pra que...porque o nosso cérebro não é só...o nosso cérebro é muito emocional, então essas emoções agregam significados que fazem aquela memória não ser mais esquecida. E as escolas tradicionais fecham os olhos pra isso, elas não...né...

M - Porque dá trabalho...

Raquel - E é isso que você faz, *teacher*, é isso que você faz. [risos]

M - Exatamente, Raquel [risos]. Eu tô ouvindo você falando aqui, assim, maravilhada, pensando: "Exatamente isso que eu quero fazer", é isso que eu quero fazer, né?! Porque...

Raquel - Mas isso...

M - Hum...fala.

Raquel - Isso é...isso é o futuro do ensino, né, é o que a gente...eu tenho estudado muito, eu tenho feito uma série de cursos de...na área de *coaching* porque dentro da minha área, eu sou [informação omitida], mas a advocacia tem passado por...por...por grandes transformações com essa revolução tecnológica da inteligência artificial, por muito tempo a advocacia ficou presa no copia e cola, e quando o copia e cola é feito pelo robô? Então os profissionais que realmente vão permanecer no mercado, em um curto prazo, eu imagino, são aqueles que agregam...agregam outras áreas do conhecimento. Hoje você tem que entender de administração, você tem que entender de economia, e você tem que entender de técnicas de negociação, e, dentro delas, você tem que entender os perfis, perfis de...da pessoa, aqueles estudos de Harvard que falam dos perfis: influente, conforme...você tem que entender...você tem que ter inteligência...você tem que entender as técnicas de inteligência emocional pra você saber direcionar uma negociação. E a gente percebe que, nos estudos que eu tenho feito, que as pessoas que tem essa compreensão, esse domínio do próprio...das emoções, das emoções e dos pensamentos, elas conseguem ter melhores resultados porque nós somos, como o professor fala, nós somos sinestésicos, nós somos límbicos, né, não sinestésicos. Então nós somos muito direcionados pela nossa emoção, se a gente sabe trabalhar nossa emoção, a gente consegue fazer a parte 06:21 ...

M - Aham.

Raquel - E ele fala uma coisa muito importante, que o futuro das pessoas de sucesso são aquelas que a base não é mais o conhecimento, a base é...é autoridade...autoridade naquilo que você fala e audiência, você ser conhecido, você dar-se-á conhecer. E ele fala muito que o marketing digital, hoje, é essencial pra você ter audiência porque, em qualquer profissão, né, se você não se mostra na internet, você não tá mais no mundo, porque hoje ninguém procura mais o boca a boca, só internet.

M - Exatamente. É verdade. Parece que se você não tá na rede social, você não tá no mundo, né, você não existe.

Raquel - Não. E é fato, Mari, hoje em dia eu só faço todas as minhas compras pela internet, tudo: roupa, comida, tudo. Eu não procuro mais telefone, eu procuro pela internet porque a internet ela agrega agilidade e ela agrega imagens, então você vê o prato como se você tivesse no restaurante, você vê, é diferente do telefone.

M - É.

Raquel - Porque você mexe com todos os...todas as suas partes sensoriais, né, que é a visão...e aí você acaba que é isso, eu acho muito prático. Eu lembro, há um tempo...há uns anos atrás, que eu falava assim: "Meu sonho é fazer supermercado pela internet" [risos], e hoje em dia eu faço.

M - Pois é, eu não aderi ainda, mas eu tô pensando seriamente porque às vezes tem que ir no mercado, ahhh, sair de casa pra isso?

Raquel - Sabe em qual que eu compro? O melhor de todos é o [mercado], tem tudo e o serviço é impecável, da internet. O [mercado] entrega muita coisa ruim, entrega errado, entrega ruim.

M - Bom saber.

Raquel - O [mercado] é impecável, eu gosto.

M - Bom saber. Raquel, você falou que o [nome da pessoa] estudou no [nome da escola]...é...o [nome da escola] ele tem...eu não sei se ele...eu sei que ele tá começando com a prática bilíngue, né, eu não sei se a turma do [nome da pessoa] é bilíngue...

Raquel - Eu já te contei da aula bilíngue que eles tem?

M - Não!

Raquel - Na reunião eu reclamei horrores, eles estavam deseducando o [nome da pessoa]. Sabe como a professora ensina?

M - Hum.

Raquel - "Crianças, crianças! The tree, the tree! Entenderam, crianças? Árvore!", ela fala assim; aí [nome da pessoa] começou a falar igual a ela, eu falei "Tá deseducando", não é nada bilíngue e é muito ruim. Fala assim...eu não vou lembrar porque eu parei de olhar, mas depois eu falo pro [nome da pessoa] fazer um áudio imitando porque ele sabe imitar.

M - [risos] Sério?

Raquel - É incrível! Era irritante de ouvir!

M - Nossa vida.

Raquel - Porque o [nome da pessoa] é ótimo no inglês, e aí ele aprendeu a pronúncia errada e estava repetindo porque a idade dele é a idade de repetir. E tem preguiça, né?! Eu vejo, quando ele tá na aula com você, eu sempre falo com ele assim: "Tem que falar em inglês, [nome da pessoa]", mas tem preguiça e ainda pega uma professora que ensina dessa forma, espera aí, é melhor ensinar no método totalmente tradicional do que confundir a cabeça da criança desse jeito.

M - É.

Raquel - Não é ruim, é péssimo. Tem uma amiga minha que botou as crianças na Playschool, que são duas irmãs mais ou menos da idade do [nome da pessoa], a [nome da pessoa]...

M - É a [nome da pessoa] e a [nome da pessoa]?

Raquel - Isso.

M - Aham.

Raquel - O quê que aconteceu: a [nome da pessoa] ia ter esse projeto no [nome da escola], aí, por causa disso, pra não ter diferença entre as filhas, a [nome da pessoa] botou a [nome da pessoa] no inglês por fora, falou assim: "Ah, como a [nome da pessoa] vai ter isso na escola, pra elas não ficarem...", aí começou e a [nome da pessoa] começou a falar lá na frente e a [nome da pessoa] não sabia nada, aí foi aí que ela decidiu levar todo mundo pra Playschool, que ela falou assim: "Ridículo o inglês no [nome da escola]".

M - Nossa vida. E a escola vende uma coisa, né, Raquel, que...é...as diretrizes pra educação bilíngue eu acho que estão sendo discutidas agora, então o Brasil ainda não tem, assim, uma diretriz falando

assim: "Isso aqui é bilíngue. Escola bilíngue é...", né?! Então qualquer coisa é bilíngue agora, né, a gente viu pipocando escola bilíngue, mas tem escola que fala que é bilíngue e tem inglês três vezes na semana, bota lá que é bilíngue. E aí eles colocam assim, tipo: "Prática bilíngue. Vivência bilíngue", umas coisas, assim, meio obscuras, né, eu percebo isso nas escolas. É diferente, por exemplo, do [nome da escola], que eu conheço um pouco o trabalho, né, como você já elogiou bastante, é bem diferente. Por que você se interessou, Raquel, e você preza tanto assim pelo [nome da pessoa] fazer inglês?

Raquel - O [nome da pessoa], desde quando ele era pequenininho, quando ele aprendeu a falar, ele sempre amou língua diferente. A gente tinha...naquela época a internet nem era tão forte, era DVD, e a gente tinha um DVD que tinham várias línguas, tinha até árabe, e ele amava, ele pedia pra gente pra ir colocando em outras línguas, e ele só assistia o desenho em inglês porque ele gostava. Ele gosta e ele tem facilidade. E aí a minha tia falou assim: "Raquel, é um dom dele e você tem que incentivar, estimular ele a desenvolver esse dom", aí foi por isso que eu comecei a estimular. Ele gosta muito...ele gosta muito de...ele tem muita facilidade em matemática, em raciocínio, ele é muito rápido, e ele adora línguas.

M - Que coisa, né.

Raquel - Só que a parte de português ele detesta [risos].

M - É porque a língua portuguesa, na escola, é ensinada como se fosse uma língua estrangeira, né.

Raquel - [risos] É.

M - Né? Porque a criança...a gente vai pra aula de português, que é a nossa língua materna, com a impressão de que eu não sei falar essa língua aí.

Raquel - [risos]

M - Oração subordinada, não sei o quê....Nossa senhora!

Raquel - É.

M - É estranho mesmo. Você estudou inglês, Raquel?

Raquel - Então, eu...ai, eu estudei, mas o [nome da pessoa], essa preguiça que ele tem é minha.

M - [risos]

Raquel - Infelizmente.

M - Qual preguiça?

Raquel - Eu lembro do meu pai...meu pai joga na minha cara até hoje que eu não falo inglês por preguiça, porque eu também tinha muita facilidade, mas eu tinha preguiça, me dava sono.

M - Raquel, eu não tô te ouvindo. Não tô te ouvindo, Raquel. Uai, gente.

Raquel - Desculpa.

M - Imagina. Eu falei: "Ixi! Deve ter sido a bateria".

Raquel - É, porque ele fica apertando. [risos]

M - Ai! Apareceu...de repente apareceu sua foto e aí sumiu.

Raquel - [risos]

M - Mas você estava falando que tinha preguiça de aprender inglês.

Raquel - É. Aí eu pedi pra parar de fazer inglês, aí eu lembro até hoje da conversa do meu pai, ele falou assim: "Olha, você vai se arrepender. Você tem certeza disso?", eu falei "Tenho. É muito chato, me dá sono", aí ele falou assim "Eu não vou te obrigar, mas quando você se arrepender eu vou te falar", e ele fala isso até hoje.

M - Você tinha quantos anos?

Raquel - Ai, eu era...eu era nova...era nova. Mas como na minha área nunca foi exigido, porque eu sempre fui estudiosa, mas na minha área...hoje em dia é necessário, mas não era, então eu nunca...foi uma deficiência que eu nunca supri porque nunca foi muito importante.

M - Entendi.

Raquel - Aí, agora, eu tô correndo atrás do prejuízo.

M - Raquel, e aí você falou que o [nome da pessoa] é super interessado em aprender várias línguas, né, e você escolheu justamente o inglês. Por que você escolheu o inglês, foi por algum motivo específico?

Raquel - Ah, era...na verdade, era a língua que ele mais gostava, né, com certeza. E é sempre a primeira língua que a gente pensa. Se você for falar uma nova língua, a primeira que se pensa é o inglês porque é uma língua universal, né, digamos, ela é muito usada, é uma forma de você se comunicar em outros países.

M - E você acha que é importante pro [nome da pessoa], para os seus filhos, aprenderem logo na infância? Ou você acha que depois...que pode ser depois?

Raquel - Eu acho. Eu acho que porque isso facilita. Igual, hoje eu não tenho conhecimento, mas eu...sempre quando eu volto a...eu voltei agora a fazer inglês, e sempre elogiam a minha pronúncia porque eu estudei desde muito pequena, então eu sei fazer a pronúncia. Eu tenho vergonha e tal por não falar certo, mas quando eu tenho que falar, eu tenho a pronúncia correta. O [nome da pessoa] já é diferente, ele fala inglês, ele sabe inglês, ele é avançado em inglês, mas ele não...ele tem muitos erros de pronúncia porque ele começou o inglês na faculdade.

M - Uhum. Entendi.

Raquel - É diferente, você fica...é igual músculo, quando você malha durante a fase...até a adole...principalmente na adolescência e tal, quando você tem uma infância bem ativa, você...não malha na adolescência, mas você tem uma infância ativa, uma adolescência ativa, você fica um adulto que qualquer...pouco exercício que você faz, o músculo já reage. É a mesma coisa o inglês, você tem aquela memória que é resgatada a medida que você vai estimulando novamente o conhecimento da língua. Eu acho muito importante na infância.

M - É, entendi. E o que você tá me falando comprova algumas pesquisas que eu já li sobre o aprendizado de línguas na infância, que até os onze anos os nossos músculos e ossos aqui do maxilar ainda não estão formados, então pra gente fazer a pronúncia das palavras, né, é mais...é mais fácil, né, até essa idade. Então uma última pergunta, na verdade essa é a penúltima. A penúltima pergunta pra você, Raquel: eu queria que você falasse um pouco de mim como professora do seu filho. Pode falar de coração

Raquel - É de coração, com certeza. Eu acho que você é uma excelente professora, na verdade, eu queria que você fosse minha professora [risos], além dele, claro, além de todos eles. Porque você tem uma habilidade emocional incrível! O [nome da pessoa] é uma criança que ele não esconde sentimentos, né, se ele tá feliz, ele grita, se ele tá empolgado, ele grita, se ele tá chateado, ele briga; e você tem uma habilidade de contornar dentro da sala, mesmo a distância, que eu comento aqui dentro de casa que eu fico impressionada, porque você consegue resgatar, puxar a atenção. Tanto que ele, quando...ele não gosta de acordar cedo, mas quando tem Playschool no outro dia, eu falo: "Vai dormir porque amanhã tem Playschool", e ele vai.

M - [risos]

Raquel - [risos]

M - Ai, [nome da pessoa]...

Raquel - Então eu acho, assim, a sua habilidade como...a sua habilidade pedagógica eu acho incrível, incrível! Você tem realmente um dom, um dom de ser professora e de educar crianças.

M - Que bom, graças a Deus!

Raquel - Que ele possa ser multiplicado.

M - Amém. A última pergunta...fala, fala mais.

Raquel - Não, e esse método que você usa, lúdico, brincando, rindo, é exatamente aquilo que eu falei que os estudos mostram hoje: quando você ri, você cria significado para com aquela memória, e aí aquela memória não é esquecida. Então isso faz muita diferença.

M - Porque a gente...

Raquel - Ou quando ri, ou quando chora. Então você...quando você cria momentos com emoção, agregados àquele ensino, aquilo fica pra vida toda.

M - A gente cria uma relação afetiva, né, com a língua.

Raquel - É.

M - Legal. Muito bom, obrigada, Raquel. Adorei conversar com você.

Raquel - É a última pergunta essa?

M - A última pergunta é: escolhe um nome pra eu me referir a você na tese, pra eu não revelar a sua identidade, né. Escolhe um nome aí.

Raquel - Um nome?

M - Um nome.

Raquel - Mas como? Um nome fictício?

M - É, um nome fictício.

Raquel - Um nome, assim, de uma outra pessoa?

M - É.

Raquel - Não pode ser o meu nome? [risos]

M - Não, por causa de questões éticas. Eu não posso revelar sua identidade.

Raquel - Então, olha só, tem dois...não, tem um. Eu ia falar assim...a minha mãe ia me chamar...meu nome ia ser Raquel, só que aí ela leu na revista uma modelo chamada XXX e aí ela mudou logo na véspera de ganhar. Então Raquel. [risos]

M - Raquel, pronto. Aí você conta pra ela então. [risos]

Raquel - A minha mãe é falecida, Mari.

M - Ah, me perdoa, Raquel.

Raquel - Não tem problema.

M - Que bom falar com você, Raquel. Acho que a gente podia...a gente podia fazer isso mais vezes, bater um papo assim, né, é bom.

Raquel - Ai, eu também. Também acho. Pode ser.

M - [risos]

Raquel - Eu vou adorar.

M - Ai, então tá bom. Obrigada, Raquel. Muito obrigada. Eu vou transcrever e aí eu mando pra você dar uma olhada.

Raquel - Tá. [*trecho omitido*]

## Anexo 7

### Transcrição – Sereia

M - Sereia, eu tô gravando, tá? Comecei agora.

Sereia - Ok [risos].

M - Primeiro eu queria te agradecer muito por ter aceitado o convite de fazer parte da minha pesquisa, é uma pesquisa que eu tô fazendo sobre a minha...o meu processo de formação como professora de inglês para crianças. E tô conversando com pessoas que são importantes pra mim nesse processo, e uma dessas pessoas é você. Porque você foi minha aluna, né, na UFES, e agora você é minha colega de trabalho, então...e eu aprendo muito com você. Então eu acho que você tem coisas importantes pra falar sobre ensinar inglês para crianças, ok?

Sereia - [...]

M - Oi? Você tá aí?

Sereia - Oi, tô aqui.

M - Tá, então vamos...vou tentar ser bem rápida, viu Sereia? Além do inglês, você já estudou alguma outra língua estrangeira?

Sereia - É...pra fins, assim, de dar aula, não. Mas quando eu estudava no ensino médio eu fiz aula de espanhol, que era optativo, então eu podia escolher se eu queria, aí eu fiz e foi bem legal. Eu fiz dois anos de espanhol. Eu também tentei aprender italiano pelo Duolingo, né, aquele aplicativo, só que eu desisti depois de uns três meses.

M - Eu tentei francês também no Duolingo, mas não consegui. Quando eles mandaram repetir a frase "Aranha bebe o leite", aí eu desisti.

Sereia - Que aranha vai beber leite? [risos]

M - Né? Eu tinha que falar "*Je suis un garçon*" - eu sou um menino -, dificilmente essa é uma frase que eu vou dizer na vida real, né, aí eu desisti. E agora, você aprendeu inglês como, Sereia? Porque eu sei que você morou fora. Como que foi isso?

Sereia - Sim. Então, quando eu me mudei pros [país], mais especificamente para uma ilha chamada [nome], e aí eu entrei na escola e eu aprendi na escola mesmo lá. Era uma escola normal lá, uma escola regular, pública, e aí eu fui aprendendo com meus colegas...assim, só vai, entendeu? [risos]

M - Quantos anos você tinha quando você foi morar lá?

Sereia - Quatro anos.

M - Ah.

Sereia - E aí...meus pais não falavam inglês, eles trabalhavam, por exemplo, minha mãe trabalhava limpando casas e meu pai trabalhava na construção. Então, por exemplo, se o chefe deles perguntasse alguma coisa, seria em inglês. Eles faziam o que eles podiam pra aprender, mas eles nunca falaram inglês, então o que eu aprendi foi realmente na escola, convivendo com os outros alunos e os professores.

M - E você voltou de lá com quantos anos?

Sereia - Dez anos. E aí foi difícil o processo de volta porque eu nunca tinha...eu não tinha aprendido a escrever ou a ler em português. Então o primeiro contato que eu tive com a leitura e com a escrita foi

em inglês, então pra eu poder voltar já na, acho que sexta série, quinta ou sexta série aqui, os alunos já sabem ler e escrever bem, e eu não sabia. Então...e não teve nenhum professor que me ensinou desde o básico, né, então foi, tipo assim, eu copiava textos em português. Enquanto os outros alunos liam a história e criavam, faziam uma interpretação e escreviam essa interpretação deles, eu pegava o texto que a professora leu, ou só ouvia ela lendo, e eu copiava o texto pra eu aprender a escrever, conhecer as palavras. Meus pais sempre falaram português dentro de casa, então eu sabia português só da...assim, audição e fala.

M - Nossa, deve ter sido difícil pra você.

Sereia - [...]

M - Oi? Tá me ouvindo? Sereia? Olá?

Sereia - Eu acho que caiu, mas voltou.

M - Voltou. Deve ter sido difícil pra você.

Sereia - [...]

M - Voltou!

Sereia — *Hello.*

M - *Hello.*

Sereia - *Hello?*

M - *Hello.* Voltou. Então, eu estava falando que deve ter sido difícil pra você esse processo.

Sereia - *Yes, ok [risos]. Nothing good.*

M - Oi?

Sereia - Sim. Tá dando pra me ouvir?

M - Agora sim, agora eu tô te ouvindo.

Sereia - Oi?

M - Oi, Sereia, tá me ouvindo?

Sereia - Oi, Ok. Agora voltou. É, voltou a imagem, acho que voltou tudo.

M - Aham.

Sereia - Sim, mas foi bem difícil porque eu não tive nenhuma assistência em nenhum dos dois processos, nem pra aprender inglês e nem pra aprender o português de volta, né, no Brasil. Eu não tive, assim, psicólogos, ou um pedagogo que sentasse do meu lado, né, pra me ajudar na transição, não. Quando eu fui para os EUA, na escola tinha como se fosse uma pedagoga que às vezes ela sentava comigo e mostrava, tipo assim, um calendário pra ver se eu estava conseguindo aprender. Então ela perguntava: "Que dia é esse?", sabe? Só pra fazer uma avaliação se eu estava conseguindo acompanhar e entender as coisas. Mas acompanhamento, sei lá, psicológico, ou coisas assim, eu não tive não.

M - Uhum. E pra você, hoje, como que é esse processo de leitura e escrita em ambas as línguas?

Sereia - No inglês eu tenho um pouco mais de dificuldade porque eu meio que interrompi, por exemplo: quando eu fui para os EUA, eu interrompi o português, na minha mente, tipo assim "Eu não posso mais falar português porque agora eu preciso falar inglês", então eu zerei o português, né, eu tinha



Sereia - Não. Eu acredito que é pela época, né, em que eles tiveram filhos, essas coisas assim, não tinha muito, né...internet eu acho que nem...foi ter só depois, não tinha essa necessidade de se falar outro idioma.

M - Interessante. Você lembra, quando você morava lá, como eram as aulas, como eram os professores? O que você fazia nas aulas? Tinha música? Tinha o quê?

Sereia - Então, eu tenho alguns livros até, aqui, ainda, de quando eu tinha cinco anos...

M - Que legal.

Sereia - [...] e das...dos desenhos, da escrita que eu praticava durante as aulas. Eu tenho eles aqui, posso até mandar foto [risos]. E uma coisa que eu reparei na aprendizagem, né, é que quando eu estava aprendendo a escrever, acho que com cinco anos, o livro, pelo menos, é de 2005, né, então eu acho que eu tinha cinco anos, a atividade era assim: "Faça um desenho de alguma coisa que você fez durante o final de semana 14:30 ", e era assim, eu escolhia as palavras, elas não estampavam muitas letras, então, por exemplo, se eu fosse falar "Take" , tinha só os sons mais fortes, né, eu escrevia o 'T'...

\*\*\*\*corte

Sereia - Oi?

M - Oi, voltou. Caiu na parte que você falou assim...na parte que você falou assim: "Se fosse pra escrever o take tinham os sons mais fortes".

Sereia - Ah tá. Eu só escrevia os sons mais fortes, então eu via lá no texto, então eu colocava, por exemplo, o 'T', o 'E' talvez e o 'K', e isso era a palavra take. E os professores não iam lá e corrigiam, né, porque nesse livrinho que eu tenho, eu vejo que não tem nenhuma forma de correção, tipo um professor riscando a palavra e escrevendo certo, ou eu apagando e arrumando bonitinho. Nesse livro que eu tenho, eu vejo que os professores pediam a atividade, né, um desenho e a descrição, e o aluno podia escrever da forma que ele soubesse. Então era aprendido realmente aos poucos, não tinha...não tinha, tipo: "Só vale o certo", né?! Não, o aluno escrevia, era incentivado a escrita, né "Você pode escrever do jeito que você conseguir, mas escreva", então eu lembro que era sempre assim, eles incentivavam muito a escrita livre, e a leitura também. A gente tinha, na sala, um...nem sei como que é o nome daquele aparelho porque ele é bem antigo, tipo um toca fita?

M - Uhum.

Sereia - E que você tem aquele negócio que coloca assim pra ouvir? E aí tinha as fitas de vários livros, e aí ficava aquelas fitas, por exemplo: "História da Cinderela", e aí tinha o livro da Cinderela lá também; então se fosse o momento da leitura, os alunos podiam escolher um livro ou sentar lá com o toca fita, colocar a fita que você queria, tipo "História da Cinderela", aí você ouvia a história 16:58 [internet travada] e acompanhava no livro. Mesmo sem você saber ler, você tinha a chance de olhar ali as palavras e....Oi?

M - Oi? Tô ouvindo.

Sereia - Ai, acho que eu tô aqui ainda.

M - Tá.

Sereia - Outra coisa também que eu lembro é que eles gostam muito de fazer projetos. Eu lembro que, acho que na quarta série, a gente fez um projeto de teatro, e aí a gente customizou as roupas, costuramos roupas, fizemos cartazes, criamos os cenários, até escrevemos as falas de cada um, e aí a gente...era como se fosse um projeto extra, né, ele não estava dentro de uma disciplina só, né. 18:03[...] trinta minutos e fazia esse projeto no final da aula. A gente sempre tinha um projeto que a gente trabalhava durante alguns meses e depois apresentava para os pais, ou pra escola, era assim.

M - Que legal. E os professores, como que eles eram?

Sereia - Ham...os professores...eles cobravam bastante, mas eles buscavam sempre trazer atividades diferentes, por exemplo: trabalhar com jogos, é...eles...uma vez a gente estava falando acho que sobre os presidentes dos EUA, e aí uma professora trouxe um...eu não lembro do nome daquele jogo, mas é tipo assim: tem dois negocinhos assim que você bate pra responder...

M - Aham.

Sereia - [...] e aí ele faz tipo um "zzzz" assim?

M - Aham.

Sereia - "Vou responder", entendeu? Eu não lembro, isso tem um nome? [risos]

M - Não sei também, mas...

Sereia - E aí a professora colocava esses dois...é...esses dois negocinhos no meio, e aí fazia como se fosse perguntas, né, tipo: "Quem era o...quem foi o décimo primeiro presidente dos EUA?", aí o aluno que batesse primeiro podia ir lá e responder. Então fazia umas atividades assim. Elas eram bem bacanas, elas eram bem pacientes com os alunos brasileiros, né, não tinha nenhum tipo de discriminação, pelo menos não onde eu estudava, né. Inclusive, acho que na terceira ou quarta série, a professora me colocou em um grupo de alunos avançados, da matemática avançada, considerada avançada, né [risos], e aí a gente calculava, tipo, circunferência da esfera, a gente aprendia essas coisas já na terceira série. Então, por exemplo, eu era brasileira, só tinha eu de brasileira na matemática avançada, os outros alunos não foram escolhidos, mas eu...e tinham acho que três alunos americanos mesmo, então eu via assim: "Se ela me escolheu pra estar ali, ela não vê diferença entre um aluno nativo, né, o americano e uma brasileira", não tinha, eu não via essa discriminação assim não.

M - Legal. Mas você também falou assim: "Ah, eu nunca tive nenhuma ajuda pra aprender a língua", né? Nem lá e nem aqui, quando você voltou. Como que os professores lidavam com você com a questão linguística? Tinha um momento assim de correção...

Sereia - Então, se eu fizesse...eu acredito assim, por não ter sido praticamente alfabetizada lá, não foi tão difícil porque os outros alunos também estavam sendo alfabetizados, a única diferença era que eles sabiam falar em inglês e eu não, mas ninguém sabia escrever e nem ler, então a gente estava igual ali [risos]. Mas os professores não sentavam comigo e perguntavam: "Você tá tendo alguma dificuldade?", não. Se eu perguntasse, eles ajudariam. Mas eu acredito que eu era, assim, muito quietinha, na minha, eu só sentava e via o que ia acontecer [risos].

M - Entendi. Legal. Sereia, e hoje você tá ensinando inglês para crianças e adolescentes...é...o quê que você acha, por que uma criança tem que aprender inglês aqui no nosso país? Qual é a sua opinião sobre isso?

Sereia - Bom, eu, Sereia [risos], eu vejo o inglês, não só o inglês, os outros idiomas também, mas principalmente o inglês porque eu sou professora de inglês, né; eu vejo o inglês como uma forma, assim, das pessoas conseguirem buscar outras coisas, não somente emprego, né...no...na área profissional, mas também pra viajar, pra fazer as coisas da vida, né. Porque quando a gente vai procurar um emprego, quando a gente vai se candidatar, as pessoas perguntam se você fala um segundo idioma, e, geralmente, as pessoas não querem saber se você fala italiano ou francês, é inglês, "Você fala inglês?", às vezes eles até perguntam especificamente o inglês. Então pela visão que as outras pessoas tem sobre a importância do inglês, eu acredito que é importante a gente aprender inglês pra saciar esse...esse...essa necessidade, esse interesse, né, que os empregadores, os turistas, não só eles, tem do inglês. Eu acho assim que se a língua, vamos dizer assim, global, né, fosse o italiano, então vamos aprender italiano, mas não é, é o inglês, então vamos aprender inglês. Esses dias, em uma aula da [universidade], a [nome da pessoa] falou algo sobre lentes, as lentes que a gente enxerga o mundo, eu tinha até anotado, mas eu não sei onde é que tá, e isso me chamou muito a atenção porque eu percebi que é real, de que quando a gente aprende um novo idioma é como se a gente acrescentasse uma lente, ou como se a gente ampliasse, né, essa lente que a gente tem sobre o mundo. Esse novo idioma nos ajuda a enxergar o mundo de uma outra forma, a ter empatia por uma nova cultura. Então não é somente sobre falar, mas sim compreender o outro. Então eu acredito que o

inglês também trabalha muito nesse lado. O aprendizado de um novo idioma trabalha nesse lado, saber reconhecer outras culturas, saber ter empatia pelo outro. E é isso.

M - Legal, muito bom. Eu concordo. Eu gostei muito do que você falou de...não é só sobre falar, né?!

Sereia - Uhum.

M - É sobre mim também, como eu enxergo a vida e tudo mais. Hoje você fala inglês...é...você é feliz como falante de inglês? Ou você gostaria de ter aprendido uma outra língua? Qual que é a sua relação com o inglês, Sereia?

Sereia - Eu sou feliz como falante de inglês. Eu gostaria, sim, de saber falar melhor, né, conseguir aprimorar, né...a gente tenta [risos]. Mas eu acredito que se fosse me dado a opção de aprender um idioma, se eu não soubesse o inglês e fosse me dado a opção "Sereia, você vai aprender um idioma agora, que idioma você gostaria de aprender?", eu escolheria o inglês, sim. Mais pra frente, depois que eu soubesse o inglês, eu acrescentaria outro. Eu gosto muito de saber, de conhecer outros idiomas, outras culturas, então eu aprenderia outro também, mas primeiramente eu aprenderia o inglês.

M - Por que o inglês primeiro?

Sereia - Não sei, eu acho...é porque a gente sempre quer ser, assim, maria vai com as outras, sabe? Se as pessoas estão fazendo, vamos fazer também [risos]. Então eu vejo que, como as pessoas requerem muito o inglês, pensam muito no inglês "Ah, vai lançar um filme famoso", lança primeiro em inglês, entendeu? O filme...os atores falam inglês. Então eu quero estar ali, eu quero poder conseguir entender, participar das coisas que estão acontecendo no mundo, e as coisas que estão acontecendo no mundo estão acontecendo, em sua maioria, em inglês.

M - É bem verdade, né, em muitos casos. A gente vê, por exemplo, o conteúdo da internet, a maioria tá em inglês mesmo. Sereia, então você me falou assim que uma criança deve aprender inglês por várias razões, né: emprego, viagens; mas, também, pra compreender o outro, enxergar a vida de outras formas. Na sua opinião, como que a criança tem que aprender inglês?

Sereia - Então, não é sendo puxa saco não, mas eu gosto muito do método da Playschool [risos]. Eu achei bem interessante, assim, comparando com os outros que eu já tive alguma experiência. Eu achei bem legal porque cativa o interesse da criança, né, não só...ela não tá lá pensando "Nossa, eu tô aqui pra aprender outro idioma", acontece naturalmente, né, ela vai, ela brinca, ela fala sobre ela mesma, ela conhece os colegas, e ali ela vai aprendendo sem nem perceber. Então eu acho que esse método da Playschool tira um pouco da pressão "Você tem que saber outro idioma, tem que aprender desde cedo pra quando você for adulto, você já saber outro idioma". Então o método da Playschool faz as crianças esquecerem essa pressão e só se divertirem, se concentrar em se divertir em outra língua.

M - Legal.

Sereia - Bom, eu acredito que tem que ser assim, algo, assim, divertido, espontâneo.

M - Uhum. Leve, né?!

Sereia - Isso.

M - Eu também acho. Porque as crianças já estão tão assoberbadas com outras coisas, né, na cabeça, escola, aquele monte de livro, monte de matéria, um monte de conteúdo pra decorar, e tudo isso, agora, tem que ser online. Também acho que tem que ser uma coisa leve mesmo. E a avaliação, Sereia? Como que o aprendizado da criança tem que ser avaliado, pra você?

Sereia - Então, quando eu comecei a dar aula, eu comecei a dar aula porque eu gostava muito de corrigir prova, eu gostava de marcar o certo e o errado com a caneta, eu achava isso muito divertido; mas eu odeio fazer prova, tipo, como aluna. Então depois que eu comecei a graduação, né, que eu vi o trauma que eu ficava de provas, às vezes eu nem dormia uma noite antes, eu comecei a imaginar como os meus alunos se sentiriam. Será que eles ficavam tão preocupados como eu? Então eu vi que nem sempre...eu acho que talvez nunca [risos], provas assim seriam o caminho certo. Até porque prova

de: "Selecione a alternativa correta", só vai trazer decoreba, memorização do conteúdo. E aí memorização eu, como aluna, sei que memorizou pra aula, acabou a prova, apagou da memória, então isso não traz muitos benefícios. Eu acho que, pra mim, a avaliação seria uma avaliação oral, por exemplo: "Vamos sentar, fazer duplas e conversar sobre esse assunto", e aí o professor presta a atenção na pronúncia, se o aluno coloca as palavras da forma correta na frase, eu acho que teria que ser algo assim. O aluno faz a prova sem nem perceber que está sendo avaliado, né, ele faz naturalmente. E, também, o professor não só avaliar o aluno durante o acesso, né, pra prova, mas ir avaliando ao longo do...ao longo das aulas, né.

M - Sim.

Sereia - Porque às vezes o aluno, naquele dia do acesso, ele estava tendo um dia ruim, ou ele estava com um colega que ele não se entende muito bem e aí não quis falar muito; então são várias variáveis que eu acho que precisam ser levadas em consideração.

M - Não é muito justo, né, a gente deixar pra avaliar um aluno naquele momento, um momento x, e desconsiderar todo o processo. E esse modelo de avaliação é muito antigo, e a gente usa até hoje, né, Sereia, as escolas, a gente eu falo as escolas em geral.

Sereia - Sim. Isso.

M - Eu também concordo, eu prefiro uma avaliação...

Sereia - É porque às vezes tem um aluno...às vezes tem um aluno que ele não aprendeu tudo que os outros aprenderam, mas...tomando, né, aquela zona de desenvolvimento proximal, às vezes o que ele sabia, o tanto que ele se desenvolveu, já conta muito, né?! Às vezes ele não aprendeu o mesmo tanto que os outros, mas, pra ele, ele aprendeu muita coisa. Às vezes ele não aprendeu nem algo relacionado ao conteúdo, mas ele aprendeu alguma coisa que ele pode levar pra vida dele, né, ele aprendeu a reconhecer quem ele é, reconhecer os relacionamentos, né, como ele pode estabelecer vínculos em relacionamentos melhores, então isso também já conta ponto, já conta como um aprendizado.

M - Porque é muito difícil, a gente se coloca em uma situação muito difícil, né, Sereia?! Porque a gente que prescreve "Eu sei o quê que você precisa aprender. Você precisa aprender isso", né? E não é! As crianças captam...a gente apresenta uma coisa, mas cada criança capta de uma forma diferente.

Sereia - Sim.

M - Ou capta outras coisas diferentes que fazem mais sentido pra ela também.

Sereia - Sim.

M - Isso acontece. Agora, você falou uma coisa aí que a criança leva pra vida, né. Na sua opinião, você acha que é possível, ou você acha necessário uma criança aprender sobre a vida na aula de inglês?

Sereia - É claro [risos]! Porque se ela não aprender sobre a vida, ou se esse assunto nem for mencionado, se for usado só textos controlados, vamos dizer assim, textos que o professor mesmo produz, como que ela vai conseguir inserir o inglês depois na vida dela, pra praticar ele? Ela vai...igual eu, pensaram assim: "Olha, o inglês é só para esse ambiente. O inglês é só pra ser falado nos EUA", ou "O inglês é pra ser falado lá na escola de inglês", então ela não vai conseguir adaptar depois este momento, quando ela tiver realmente que falar por conta própria, ela não vai conseguir inserir o inglês, não vai ser algo natural pra ela.

M - Verdade. Agora uma pergunta que eu queria fazer pra você e você pode ser bem sincera, tá, Sereia? A gente vai continuar sendo amigas.

Sereia - Tá bom [risos].

M - A gente já teve uma relação de professora e aluna, e agora temos uma relação de colegas de trabalho, né. Me fala um pouquinho, assim, sobre essas relações diferentes que a gente tem.

Sereia - Bom, lá na [universidade], quando você era minha professora, eu te achava o máximo, tá? Sem mentira. Eu ainda tenho as fotos do slide que você passou ensinando sobre os 34:49, eu tenho aqui no meu celular porque eu tirava fotos dos slides. Então foi um momento que eu aprendi muita coisa. E eu lembro mais especificamente de um momento em que você falou sobre sua experiência como professora iniciante, que você falou que você brigava com os alunos, batia boca, às vezes gritava, não era?

M - Não me orgulho disso.

Sereia - [risos] Eu ainda não entendia. Então naquele momento que você falou aquilo, eu percebi que eu podia me tornar, né, me desenvolver mais, igual a você conseguiu fazer, porque eu me reconheci muito. Eu era aquela professora que já tinha batido boca com aluno, eu também já fui aquela professora que brigou, que falou assim: "Vou te tirar da sala", sabe? Então naquele momento eu consegui me reconhecer muito, e foi um momento em que eu consegui realmente perceber que um professor, por estar dando aula em uma Universidade, ele não é um bicho de sete cabeças, ele não é, assim, vamos dizer, um rei, ele é um professor assim como nós podemos ser. Eu via o professor de Universidade muito gigante, algo inalcançável, e aí a partir daquele momento em que você contou uma experiência na qual eu pude me enxergar lá, eu percebi que eu também podia chegar nesse nível, eu também conseguia habitar este espaço me formando melhor também [risos]. E, agora, a nossa relação de colegas de trabalho [risos], eu tenho aprendido muito também. Não só porque a gente já tinha uma relação como aluna e professora, na [universidade], mas sim porque você é uma pessoa muito aberta, né, pronta pra ajudar, pra tirar dúvidas, gosta de conversar sobre as dificuldades. E eu vejo, assim, que você não tem um olhar avaliativo, tipo assim: "Hum, a Sereia tá com um problema com a turma dela, então é porque ela não é uma boa professora, vou arrumar outra", não! Você tem um olhar mais do tipo: "A Sereia tá tendo dificuldades, eu posso ajudar ela a melhorar pra que as aulas dela sejam melhores, a relação dela com os alunos seja melhor, e que ela possa conseguir aprender também aqui, no ambiente de trabalho". Então eu admiro muito essa...esse tipo de relação, né, de não um olhar crítico, mas um olhar de quero ajudar, podemos nos ajudar e assim crescer.

M - Legal, que bom. É exatamente essa a minha intenção, Sereia. Acho que eu tô conseguindo então. Porque se eu pensar que você tá tendo problema e eu tenho que trocar você, eu tenho que me trocar também, eu tenho que me mandar embora porque eu também tô tendo problema [risos].

Sereia - [risos]

M - Não é exclusividade sua, Sereia. Que legal, eu fico feliz em saber que você se identificou com o meu relato, né, de...no começo. E, assim, quando você fala assim: "Ai, então um dia eu vou conseguir chegar no nível da Mari", eu acho que o nosso nível é o mesmo, Sereia, a gente tá caminhando juntas, né. Talvez eu tenha começado antes, é só isso, porque eu sou mais velha, mas nós estamos aprendendo também, né, é uma caminhada.

Sereia - [risos]

M - Agora, pensando em mim em comparação com os outros professores que você tem, que você teve na graduação, e pensando em mim em comparação com outros colegas de trabalho que você teve, ou coordenadores, em outros lugares que você trabalhou, o que você acha que eu tenho de parecido ou de diferente?

Sereia - Hum...bom, na escola de inglês que eu trabalhava antes...acho que eu só...eu só trabalhei em uma, no caso duas, né, eu trabalhei em uma escola de inglês aqui em [cidade] e aí na Playschool, então eu não tenho muita experiência assim não [risos]. Eu já dei aulas voluntárias, e trabalhei como voluntária na [escola], mas não era uma relação de trabalho assim. Na escola de inglês aqui de [cidade], quando eu tinha um problema, por exemplo, é...eu via que a professora ela é...ela tem aquele método mais antigo, por exemplo: o aluno tá fazendo bagunça? O problema é ele porque ele é indisciplinado, ele tem que sair da sala então e não atrapalhar os outros, ou temos que comunicar ao pai dele e a família dele que se resolve pra lá. Então quando eu relatava um problema, a dona da escola, e professora também, fazia dessa forma, né. E comparando com a Playschool, e você como dona e professora da Playschool, eu vejo que lá é diferente, né, que existe um diálogo, existe um entendimento de que às vezes o aluno pode tá tendo algum tipo de dificuldade emocional ou algo do tipo, e não só porque ele é indisciplinado porque ele quer ser, né?! Então eu vejo assim que...pode se dizer, não sei,

metodologia, ou a forma de se enxergar o ensino, é diferente nesses dois ambientes de trabalho que eu já tive experiência.

M - Uhum.

Sereia - Não sei exatamente se essa era a pergunta, se eu respondi [risos].

M - Não, eu acho que sim, fez sentido pra mim.

Sereia - Ok. E sobre os professores de inglês...hum...não sei, às vezes...por exemplo: alguns professores, por eles quererem ser abertos demais as possibilidades, né, acaba que a aula não rola; tipo, a gente fala sobre tudo, menos a aula, e aí, no final, a gente não estabelece o link, né, a gente não consegue...eu sinto que o objetivo não foi alcançado. Então comparando com as aulas que a gente tinha, né, com você, eu via que sempre, no final, o objetivo ele era alcançado, eu saía de lá me sentindo "Nossa, aprendi isso, aprendi um macete pra fazer essa regra aqui", então eu me sentia muito feliz. Então é isso. Com alguns professores...eu admiro...é, admiro, porque você continua sendo professora. Admiro seu trabalho como professora universitária, ou quando você era, né, minha professora na [universidade] porque comparando com outros professores, às vezes eles são muito abertos, querem dar essa abertura para os alunos falarem sobre a vida deles, sobre essas coisas assim, mas eles não mantêm o objetivo, então não faz muito sentido [risos].

M - Entendi, entendi. Ok. O que mais que você gostaria de falar, Sereia? Tem alguma coisa a mais que você quer acrescentar?

Sereia - Sobre o quê? [risos]

M - O que você quiser.

Sereia - Eu funciono melhor assim, com tema.

M - [risos] Qualquer coisa que você quiser falar. Porque aqui a gente falou sobre você como aprendiz de língua, você como professora, né, e aí você falou sobre mim como professora, como colega de trabalho.

Sereia - Uhum.

M - Tem alguma coisa a mais que você quer acrescentar, ou já tá bom também? Se você falar: "Não, Mari, já tá bom".

Sereia - Uhum. Eu vou falar de mim como professora, minha experiência na Playschool. Algo que aconteceu nessas últimas semanas, e, também, quando eu entrei na Playschool. Quando eu comecei na turma [informação omitida], né, que é com os adolescentes, na Playschool, é...eu per...eu sempre me vejo, né, como uma adolescente, eu não me vejo como adulta [risos]...

M - Eu também.

Sereia - [...] talvez seja por causa do meu tamanho, do meu jeito [risos]; então quando eu dou as aulas pra turma [informação omitida], eu me sinto como uma colega de sala, entendeu? Eu sei que eu sou a professora, né, eu preciso ter o plano de aula e tudo, mas eu converso como se eu fosse colega de sala. Então eu pude aprender muitas coisas, assim, ter uma visão diferente porque a Playschool está situada em um bairro, vamos dizer assim, mais nobre, os alunos são de uma classe social mais alta, e eu nunca tinha tido essa experiência de trabalhar num local assim. Eu já contei essa experiência pra você, mas vou repetir, né. Quando eu fui falar sobre andar de ônibus, né, durante a aula, fui contar essa minha experiência, e aí uma das alunas falou que nunca tinha andado de ônibus, e ônibus é uma coisa comum na nossa cidade, eu fiquei muito chocada [risos] dela nem saber, nunca nem ter pisado em um ônibus. Então eu consegui perceber que as experiências são diferentes pra cada pessoa, né?! Pra mim era uma coisa muito óbvia, muito comum, mas ali, naquele momento, eu pude perceber que nem tudo que eu sei, que parece óbvio pra mim, vai ser óbvio para os alunos. Então eu também consegui *linkar* isso na hora, tipo, de explicar a gramática às vezes. Uma coisa, pra mim, "Ah, por que essa palavra vem com essa?", pra mim é óbvio, mas pro aluno não é óbvio. Então eu consegui, através

dessas experiências, que parece que não tem nada a ver uma com a outra, mas através dessas experiências eu consegui perceber que o que é óbvio pra mim não é óbvio para o outro em vários sentidos. Também outra experiência que eu tive essa semana, foi com outra aluna, dela...eu acho...não sei, né, talvez depois você pode cortar os nomes, né?! [risos] Mas foi com [nome do aluno]. Dela querer...dele me ensinar, na verdade, sobre um terceiro pronome, né, sobre essa criação de pronomes para pessoas que não querem se definir como ele ou ela, como usar esses pronomes. E eu estava muito ali na minha zona de conforto, não usando nem ele e nem ela em inglês, eu estava muito ali na minha, eu só usava o nome da [nome do aluno, até que num momento eu precisei "Espera, eu preciso usar ele ou ela. E aí, qual que eu uso?", daí eu perguntei pra você e você sugeriu 46:33 [internet travada], né, porque a mãe usa 'ele'. Mas quando eu fui conversar com ~[nome do aluno] 46:42 [há um corte no áudio] nem ela, eu quero 46:43, "E aí como que eu vou conjugar esse pronome em uma frase, [nome do aluno]?", eu perguntei, eu fui sincera "Olha, eu não sei. Você pode me ajudar então?", e aí ele ficou muito feliz de poder me ajudar, muita paciência, teve muita paciência com a *teacher* aqui, "Olha, quando você vai falar '*they*' nessa frase, aí você tem que adicionar o plural, né, '*they are*', você não vai usar '*they is*' ", e eu pensava que era assim, mas não, não é. E aí [nome do aluno] me mostrou vários sites que ensinam sobre pronomes, e que, inclusive, fornecem exemplos, por exemplo: "Como usar esse pronome aqui?", aí você coloca o pronome que você quer usar, e aí o site te dá uma frase-exemplo usando esse pronome, e eu achei muito legal. Então com essa turma eu pude aprender muitas coisas, não...muitas coisas, assim, que saíram ali...me fez sair da minha zona de conforto e pensar nas diferenças dos outros.

M - E sabe o quê que eu lembro? Lá no começo você não queria essa turma [risos].

Sereia - Não, eu tinha medo, medo dos adolescentes [risos].

M - [risos] Tá vendo? Às vezes a gente pega uns rojões assim na vida, mas é bom, né, a gente aprende muito.

Sereia - Sim. Hoje eu acho que eu me dou melhor com os adolescentes do que com as criancinhas.

M - Ah, duvido! Sereia, o que você tá achanado do ensino remoto?

Sereia - É...é assim...não tá ruim. Quando a internet tá boa, o ensino remoto funciona bem [risos]. É...eu vejo assim, comparando com o que eu percebo dos alunos, que tá funcionando bem. Os meus alunos parecem felizes, parecem que estão gostando das aulas, se divertindo, então parece que tá indo bem. Mas eu sinto falta do presencial, sabe? Do quadro, de poder escrever as palavras no quadro; porque não é todo mundo que olha o chat, aí você quer escrever uma palavra, você vai colocar no chat? O aluno vai ver? Não vai. Ou, por exemplo, trabalhos manuais, né, eu sei que eles gostam, e eu também, particularmente, amo fazer artesanato, fazer coisas assim. Então [corte no áudio] físicas, elas também ajudam na hora da prática do inglês, por exemplo, se você tá fazendo um artesanato "49:27", você vai usando, você vai conversando pra se entender com seus colegas. E durante as aulas online, se o professor tá falando, o aluno não pode falar senão ninguém se entende, ou se você quer fazer um trabalho em grupo, a não ser que você tenha o Zoom no computador, né, você não consegue ter o *Breakout Room*, e o professor não consegue tá olhando todos os grupos ao mesmo tempo, ele entra em um, né, e ele não consegue ouvir o outro. Então quando você tá na sala de aula, com esse ouvido você ouve o grupo um, com esse ouvido você ouve o grupo dois, né, e consegue manejar essas coisas, mas online não dá.

M - É. O ensino remoto restringe a gente de várias formas, né. Você acha que o ensino online tá abrindo alguma possibilidade que o presencial não tem, ou não tinha?

Sereia - Hum...eu acho que na parte da escrita, talvez. Porque, por exemplo, quando tinha as aulas, eu não cheguei a ter muitas aulas presenciais, né, pra dizer assim "Nossa", mas pelas aulas que eu pude ter presenciais, eu vejo que a escrita...não era muito favorável pra escrita porque às vezes, no presencial, né, a gente tende a levantar, fazer mais ações, e aí pra você "Opa, vamos sentar aqui e vamos escrever um negócio" ou "Faz uma anotação aí no caderno", não dava...não ficava muito legal. Mas online os alunos já estão sentados, na maior parte do tempo, então pra você dizer "Ah, agora vamos ver quem consegue lembrar mais vocabulário? Mais palavras que a gente aprendeu, ou mais profissões. Escreve aí no chat", aí o aluno já vai escrever ali no chat. Então você consegue praticar mais essa escrita. Agora, se você tivesse presencialmente e você dissesse: "Vamos ver quem

consegue lembrar mais profissões", você vai falar o quê? Fala, né, "Fala as profissões que você lembra", você não vai falar "Escreve". Então eu vi que online a escrita foi mais favorecida.

M - Entendi. Interessante, eu não tinha pensado nisso, Sereia. Até agora eu só estava lamentando, na verdade, o ensino online [risos].

Sereia - Pois é [risos].

M - Mas eu acho legal a gente pensar nessas coisas.

Sereia - Não, eu aproveito muito a escrita. Sim. Porque uma vez, em um *assessment* que você planejou, né, tinha que mostrar a foto de um carrinho de compras e aí os alunos tinham que digitar no chat o que tinha dentro do carrinho. Nossa, tinham tantas palavras erradas, assim, eu "Uiuiui" [risos], e aí eu percebi...eu pensei, né, em qual momento eles tiveram que escrever o vocabulário de alimentos? Em qual momento eles tiveram que praticar a escrita dos alimentos que a gente aprendeu? Praticamente em nenhum momento. Então, pra no *assessment* eu pedir pra eles escreverem no chat o que eles estavam vendo foi tenso, eu só podia avaliar assim "Olha, essa palavra me parece *apple*, tem *apple*? Então tá certo. Agora, se ele escreveu certo, não vou considerar porque a gente não praticou isso". Então agora eu tenho introduzido mais atividades para eles escreverem porque eles precisam.

M - Compartilha comigo essas atividades, Sereia. Mas olha como você viu pra quê que o *assessment* serve também, porque ele não é só pra eu avaliar o aluno, é pra eu avaliar também o quê que eu fiz, né, pra eu avaliar o que o aluno sabe, o que ele não sabe, o que ele precisa ver de novo, né, a partir de que ponto que a gente pode continuar ou o que a gente tem que fazer pra voltar, pra rever alguma coisa. Na minha turma foi a mesma coisa, foi a mesma coisa. Eles tiveram dificuldade de escrever, eu falei com eles e eles concordaram, eu falei: "Então vamos escrever mais", a partir disso. O *assessment* é uma via de mão dupla, né.

Sereia - Sim.

M - Geralmente a gente só vê assim "Ah, vou ver o que o aluno sabe. Não sabe? Zero. Sabe duas palavras? Dois. Sabe dez palavras? Dez", e não é só pra isso. Sereia, obrigada! Nossa, adorei, gostei muito. Pra gente terminar, me fala...na minha pesquisa eu não vou usar a sua voz e nem a sua imagem, vou só transcrever esses dados e vou te mostrar a transcrição depois, assim que eu conseguir transcrever. E aí eu vou, depois que eu terminar de entrevistar todo mundo, vou te mandar um formulário no Google porque vai que você quis falar alguma coisa e não falou porque você tá aqui na minha frente e ficou encabulada, não sei. E aí eu não vou...pra eu não te identificar na minha tese, escolhe um nome, um nome artístico pra eu me referir a você na tese.

Sereia - Um nome artístico? Ele tem que ser um nome real, tipo assim, Jeniffer, sabe? Um nome assim de pessoa, ou não?

M - Não.

Sereia - [risos] Não sei, eu pareço com que nome, Mari?

M - Ah, você tem cara de Sereia, eu acho [risos].

Sereia - [risos] Não sei...ah, aquela vez eu tinha comentado que eu queria Sereia, porque tem Sereia XXX né?

M - Sereia?

Sereia - É, porque tem aquela Sereia do folclore lá, que é a XXX, sereia do rio lá.

M - Então é Sereia?

Sereia - [risos] Sereia parece algo muito estranho.

M - Uai, pode ser. Você que sabe.

Sereia - Ah, pode ser, eu quero ser diferente, Mari.

M - Sereia então?

Sereia - Sereia.

M - Tá bom, então você vai ser a Sereia. [risos] Então tá bem, Sereia, muito obrigada, obrigadíssimo.

Sereia - Obrigada a você, Mari, por me incluir [risos].

M - Nossa, eu que agradeço.

Sereia - Me sinto tão importante.

M - Mas você é, gente. E aí eu queria falar com você depois sobre uma coisa da Playschool, mas aí eu te mando um áudio, e aí você me responde quando você puder.

Sereia - Tá beleza. Ok.

M - Tá bem?

Sereia - Tá bem. Viu que no final a internet melhorou?

M - Tá vendo?

Sereia - Era aquele momento, aquele horário.

M - É, pode ser.

## Anexo 8

### Transcrição – Gabriela

Gabriela: Vamos lá então.

Mari: Vamos lá. Em primeiro lugar, queria agradecer muito por você ter aceitado participar desta pesquisa. Porque você é uma pessoa muito importante para mim, na vida e na vida profissional também. Então fiquei muito feliz porque você aceitou.

Gabriela: Com certeza! Sem problema.

Mari: E aí é assim: a gente vai fazer aqui uma conversa... a gente vai conversar um pouquinho. Eu estou gravando essa reunião.

Gabriela: uhum

Mari: Sua voz e a sua imagem não vão ser usadas. Eu só vou transcrever o que a gente falar. Antes de registrar na tese, eu vou te mostrar para você ver. Aí você pode falar: "ah, Mari não queria que você publicasse aqui, o que eu falei não, tá? Tá bem? Fica bem à vontade.

Gabriela: Certo.

Mari: Também depois eu vou te disponibilizar um link. Porque vai que você fica querendo falar alguma coisa, mas não quer falar para mim.

Gabriela: Entendi.

Mari: Aí você vai lá e coloca lá no Google form, sem se identificar. E pode ficar à vontade.

Gabriela: Ok, certo.

Mari: Gabriela, você estudou inglês. Você já estudou outra língua além do inglês?

Gabriela: Eu estudei francês e espanhol.

Mari: Com que idade você começou a estudar cada uma delas?

Gabriela: Eu não sou o (nome da pessoa) da vida (risos). Quando eu tinha 18, eu estudei dos 18 aos 20. Dos 18 aos 19 foi um ano de francês. Um ano e meio espanhol foi eu sozinha... ah não... Teve uma época que eu fiz um ano lá no (nome da escola) com a (nome da pessoa).

Mari: Ah...

Gabriela: O restante, eu sozinha.

Mari: O inglês, você começou a estudar com que idade?

Gabriela: Com 11... com 11 anos.

Mari: E você lembra como eram as aulas e os professores?

Gabriela: Lembro. Era o método audiovisual. Tinha que repetir as frases exatamente... tinha que repetir, repetir, repetir, repetir e responder algumas perguntas pré-programadas. E tinha um vídeo que era passado para a gente também, para a gente ouvir e repetir.

Mari: Pô, tinha vídeo.

Gabriela: Eu não lembro... como é que chamava? Era um tipo um projetor. Até o barulho eu não sei dizer o que era exatamente, mas era tipo um projetor pequenininho. Aqueles de cinema mesmo.

Mari: Ah, legal. Moderno, pô. (risos)

Gabriela: (risos) Isso foi em 97.

Marianna: uhum... Você falou que era o método audiolingual.

Gabriela: Isso, audiovisual não, audiolingual.

Mari: E os seus professores, como eram?

Gabriela: Eu tive uma professora assim, antes da faculdade, a vida inteira. A única professora. Ela nunca tinha saído do país. Muito doce, ela não concordava com a metodologia... depois ela saiu para abrir outra escola, que era comunicativa. Hoje eu vejo a diferença, mas na época eu não sabia porque ela tinha saído. Conversei com ela depois de me tornar professora... Mas é isso, ela era muito paciente, gostava muito de criança... nunca tinha saído do país e era, se não me engano, a única professora de lá, então ela dava aula o dia inteiro para todas as turmas.

Mari: Legal que assim, Gabriela, o nosso relacionamento já é bem antigo, né? A gente já se encontrou na vida como colega de sala, no ensino básico, graduação e depois como colegas de trabalho. O que você lembra da nossa amizade?

Gabriela: Bom, eu lembro que você me estimulou a gostar de gostar de uma banda.

Mari: Aaah (risos).

Gabriela: Aumentou mais ainda o interesse pelo inglês. Parece que não, mas isso fez muita diferença. Porque o fato de eu morar no interior... você sabe como é no interior. Então assim, pessoas que falavam inglês eram raríssimas... que estudavam em inglês, que falavam inglês, né? E eu sempre gostei muito do idioma, gostava muito de falar. Tanto que fui eu que pedi para estudar inglês, porque eu queria porque queria falar inglês para cantar as músicas. Então a primeira influência, digamos assim, foi essa, de você compartilhar os mesmos gostos. A gente trocava letra de música, a gente escrevia a música e também eu achava muito interessante o fato de você não fazer inglês fora, mas você tem uma pronúncia muito boa. Sempre reparei isso: "nossa, Mari sabe cantar perfeitamente"... essa é a primeira lembrança de você que me vem à cabeça. A segunda lembrança é de que você era muito centrada. Porque a gente ficava todo mundo lá, se jogando, aquele meu jeito assim, você sabe (risos). Eu lembro que você falava que eu era uma pipoquinha. E você toda mocinha, comportadinha, toda centrada... E outra coisa era com relação ao seu namoro. Você começou a namorar muito jovem.

Mari: Não Gabriela, com 17 anos! Eu fui a última!

Gabriela: Sim, 17 para mim era cedo.

Mari: [trecho omitido]

Gabriela: Eu achava isso muito interessante... mas partia de você ser uma pessoa centrada, entendeu? Você estudava numa escola rígida, tinha um namoro, mas nunca isso te impediu de seguir com seus planos, não. E aí, quando você foi fazer Faculdade de Letras Inglês, eu falei: "gente, a Mari vai fazer

Letras Inglês e ela nunca estudou em cursinho, que bacana!” Entendeu? Então dentre as lembranças que eu tenho de você, essas são as primeiras... dentre várias que eu poderia enumerar... várias.

Mari: A gente ficaria a noite inteira aqui né, Gabriela? (risos) Você, como eu falei, né, você me encontrou quando criança, depois estudando para essa professora e depois como colega de trabalho. Então você conheceu a minha forma de trabalhar também, além da amizade e tudo mais... O que que você acha que eu tenho em comum e de diferente com outros professores de inglês que você teve ou que você... por exemplo, com a professora que você teve lá... a sua primeira professora, com 11 anos. Era a (nome da pessoa)?

Gabriela: Não, era [nome da pessoa].

Mari: Por que a (nome da pessoa) foi nossa professora, né? Eu lembro da (nome da pessoa).

Gabriela: Eu não lembro da (nome da pessoa).

Mari: Lá em (nome da cidade).

Gabriela: Sim, você falou, agora eu lembrei. Mas no caso, essa que eu tô falando era do cursinho.

Mari: Ah tá... da (nome da pessoa) você não lembra.

Gabriela: Honestamente, não... eu lembro de nome, mas como era a aula dela, eu não me lembro.

Mari: Eu achava o máximo ela, porque ela falava inglês com a gente.

Gabriela: Eu não me lembro.

Mari: Então, o que você acha que eu tenho em comum ou diferente com as suas professoras?

Gabriela: Tá... assim, infelizmente não tem como dizer da professora porque ela tinha uma metodologia amarrada. Quando ela trabalhava com o método que era muito amarrado, não tinha muito espaço para fazer *questions*, para fazer perguntas pessoais, né? Enfim, para se viver um diálogo. O que é diferente de você, porque eu acho assim, que a gente tinha lá no (nome da escola) um cronograma, porque estava escrito o que era para fazer. Você era uma das professoras que conversavam comigo a respeito do que estava por trás daquilo. Não era por que estava ali que eu tenho que fazer exatamente daquele jeito. Eu acho assim, e você já entende o processo cognitivo da criança, do aluno, maneiras por trás daquilo para além da língua. Não é só a língua em si, mas é o como eu vou fazer a criança chegar até lá. Se eu não conseguir desse jeito, eu vou tentar de outra maneira. Até porque você dava aula para crianças muito pequenas... não tão pequenas como eu, mas é uma criança de cinco, seis anos. Porque, por exemplo, com crianças de 3 anos, o que vier antes para mim era lucro. A criança brincando aprende rápido, agora uma criança de 6 anos não é nem tão pequena a ponto de repetir tudo e nem tão madura o suficiente a ponto de dizer, por exemplo, “eu tenho que entender isso porque a professora tá falando isso”. É um pouco diferente. Agora, o que eu acho parecido é o fato de você nunca ter saído do país, e acho que pelo fato de ter passado por esse processo de aprender uma língua estrangeira por conta própria, eu acho que você aprendeu a dominar o seu cérebro. Você entendeu o mecanismo do seu cérebro, como estudar para aprender uma lição. A minha professora, que é (nome da professora), depois que ela saiu dessa escola, que ela abriu uma escola nova, que foi quando a gente começou a conversar mais. Eu me sentia mais à vontade para conversar com ela, porque eu era professora também e ela conversava muito comigo. Isso me influenciou muito. Eu já dava aula na época. Só que eu nem dava aula né, profissionalmente. Era profissão, mas eu não tinha faculdade. Eu tinha 15 anos quando comecei a dar aula, né.

Mari: Sério, Gabriela?

Gabriela: Eu comecei com 14... 14 para 15 anos. Mas eu não sabia que era aquilo que eu escolheria para fazer o resto da minha vida. Mas eu gostava. Falava muito com ela e ela conversava comigo sobre a vida dela e isso me despertou mais ainda para ser professora,

Mari: Que legal! Bacana... e teve então uma pessoa que te incentivou, né? Isso é legal. Eu confesso que algumas vezes, algumas alunas vieram falar para mim que gostariam de ser professora e confesso que algumas vezes eu desmotivei as pessoas. (risos)

Gabriela: (risos) É difícil... nem me diga.

Mari: É... a gente ama o que faz, mas não é fácil né, Gabriela?

Gabriela: Ai... (suspira) não mesmo... Eu acho que o fato de a gente realmente se importar com o que faz, se torna uma coisa das mais difíceis, digamos assim. "Eu sou professora, eu tô ganhando o meu dinheiro, não tô nem me importando se estão aprendendo ou não estão aprendendo, se eu sou Educadora, se não sou Educadora...ah, eu não estou importando se alguém falar errado desse jeito, se deu certo... Eu quero é ganhar o meu dinheiro". Agora se eu sou Educadora de coração, com vocação, e de verdade, ele se dói com a realidade, ele se incomoda com aquilo que não deu certo, ele pensa e repensa em tudo o que está por trás daquele conteúdo, daquele produto que ele tá entregando. E fora a falta de crédito que a gente tem, né? A descredibilidade que existe em torno da nossa profissão.

Mari: Então.

Gabriela: Isso é o pior, eu acho.

Mari: Muitas coisas, né, questão salarial... Tem muita coisa que precisa mudar. Agora vamos falar sobre o ensino de inglês para crianças aqui no Brasil. Gabriela, o que você acha? Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês para crianças aqui no nosso país?

Gabriela: Eu acho que mudou muito. Está mudando muito. Eu fui pesquisar sobre essas casas aqui em (nome da cidade). Abriu ano passado uma casa de brincar. Tinha várias oficinas e dentro dessas oficinas tinha a oficina de inglês, e acabou virando uma escola de inglês.

Mari: Olha.

Gabriela: Parecida com a Playschool.

Mari: uhum

Gabriela: E me chamou muito a minha atenção, porque eu acho que vai chegar, não sei te dizer no Brasil e em alguns colégios... Antigamente o trabalho era com tradução: professor falando um monte, o pessoal repetindo aquela frase, que é o objetivo da aula. Tinha alunos trabalhando com muita tradução. Vamos dizer assim, era uma hora, meia hora... aula mesmo acontece ainda em algumas escolas daqui. A grande maioria aqui já fala inglês 100% com as crianças desde pequena. Estão abrindo escolas com cada vez menos idade, então tem que ver se é mesmo teoria ou se é prática também, entendeu?

Mari: Entendi... ou se é só propaganda, né?

Gabriela: Sim.

Mari: Mas tem uma demanda crescente pelo ensino para crianças, como você falou...muitas escolas bilíngues abrindo por aqui. Eu não sei se onde você mora tem muita escola bilíngue ou se é um pouquinho diferente para você...

Gabriela: Sim.

Mari: Para você, Gabriela, porque uma criança tem que aprender em inglês?

Gabriela: Não que ela tenha que aprender, né, mas é mas é uma vantagem e tanto por um motivo profissional e pela questão cognitiva, porque a gente sabe que pelo fato de neurologicamente você ativar mais o cérebro para aprender a falar uma outra língua desenvolve Inteligência Emocional. Também ajuda as crianças a lidar com a frustração, superação de desafios, e então a gente ensinar uma língua estrangeira é preparar a criança para ser um adulto melhor. Só não deve ser um adulto melhor se ele queimar etapas, mas eu acho que aprender uma língua estrangeira, um idioma estrangeiro vai fazer muita diferença na vida da pessoa a longo prazo. Não é a curto prazo, é a médio e longo prazo. Então apenas uma mãe e um pai que querem colocar uma criança pequena para aprender inglês, ele vai ter vantagem na questão da pronúncia, da coragem da criança, na relação que ela vai ter com... vai ser muito mais natural para criança. E também pelo filtro afetivo que a criança, se estiver acostumada a falar e ouvir a língua desde pequenininha, quando ele crescer não vai ser um bicho papão, por exemplo. Mas não que seja uma obrigação. Se tiver pode colocar a criança para estudar. Eu que comecei a estudar inglês com 11 anos e ok, não quer dizer que hoje eu seja incapaz de falar ou que seja mais ou menos capaz de falar do que pessoas que aprenderam, começaram a aprender inglês desde pequenas. Isso depende de cada um. E enfim...

Mari: Ok... Tem vários autores... várias autoras na verdade, porque a maioria é mulher. Elas falam que ensino de inglês para crianças deve ser baseado numa concepção de educação crítica. Você já ouviu falar sobre isso? O que que é educação crítica para você no ensino de inglês para crianças?

Gabriela: Vamos lá, educação crítica... eu acho que toda... Vamos pensar no idioma como uma ferramenta. certo? Aquela ferramenta sendo utilizada desde que a criança é pequenininha, que a gente ensina a criança a utilizar aquela ferramenta para se expressar, para saber falar. Só pelo fato do meu idioma ser diferente das outras pessoas. Então porque o que é diferente, o que é igual? Eu acho que o idioma utilizado como uma ferramenta para organizar esse conhecimento de mundo que a criança tem então não basta. Só a gente chegar lá e entregar um produto e utilizar aquele produto para chegar a um fim crítico para pensar, enfim, para utilizar aquele idioma de alguma maneira que faça com que ele se desenvolva enquanto ser humano, enquanto cidadão, enquanto ser pensante e crítico.

Mari: Show. Gostei quando você falou da questão da Cidadania. Você acha que é possível fazer isso na aula de inglês? Assim, com base na sua experiência como professora. É possível, Gabriela?

Gabriela: Depende da escola. Por exemplo, eu trabalho numa escola que é bilíngue, mas ainda que seja bilíngue eu estou amarrada ao material didático. Eu estou amarrada ao projeto pedagógico da escola. Então digamos assim... vou te dar um exemplo: a escola trabalha com projetos, então toda semana tem a palavra geradora. Então por exemplo, se o tema é a palavra pirarucu, que é um peixe amazônico, eu preciso trabalhar matemática em cima desse tema. Então é tipo assim: um pirarucu mais um pirarucu são quantos pirarucus? Dois. Em cima daquela palavra, então, às vezes, eu tenho as ideias. Mas então essa semana, por exemplo, a ideia é raça. Então o que eu fiz para trabalhar língua? Cor de olho, cor de cabelo, cor de pele... e aí eles vão ter que aprender a dizer "eu tenho olhos azuis", "eu tenho olhos verdes", "eu tenho olhos castanhos e o cabelo assim, assim, assado", para depois eu trabalhar a questão do preconceito, a questão da raça, que um misturado com outro dá uma cor diferente, um cabelo diferente, um olho diferente por quê. OK? Só que eu tenho pouco tempo para desenvolver tudo isso. Eu tenho um livro para seguir, então às vezes eu fujo muito do livro. A maioria das vezes eu fujo muito do material deles porque eu quero trabalhar essas coisas, e eu tenho que ficar procurando atividade extra para poder fazer aquilo que eu quero. E o outro ponto muito importante é que eles não têm língua para isso, então eu falo inglês 90% do tempo, mas não tem como eu chegar lá falando: "nossa, o Fulano misturou com Fulano". Alguns entendem e outros não. Eu insisto, eu falo em inglês porque eu acho que eu não posso também - como é que a gente fala? Quando a gente espera menos da pessoa...

Mari: Subestimar?

Gabriela: Eu não posso subestimar os meus alunos e dizer que eu não vou contar em inglês porque eles não vão entender. Sim, eu conto em inglês porque eu tenho um pouco mais de liberdade para fazer isso, mas nem sempre eu tenho. Eu vou além... não adianta nada dizer que você tem os olhos castanhos... como apresentei levar uma negra do cabelo cacheado e eles começaram a falar de ela

era feia. Através disso é que eu vou entrar no ponto que eu quero, que é feio, o que é bonito. Porque isso é feio? Porque ele é bonito? Qual é o conceito de beleza que você tem? Beleza não é subjetiva? Porque nesse caso, os alunos que falaram tinham 6 anos de idade.

Mari: Nossa...

Gabriela: Entendeu?

Mari: E olha que trabalho necessário que você tá fazendo com essas crianças, né?

Gabriela: Eu trabalho com crianças de alto poder aquisitivo, então direto, direto, direto, muito, muito mesmo que, assim, eu nunca tinha visto - eu dou aula há 19 anos e eu nunca tinha visto umas coisas tão, assim sabe? Assustadoras, para essa questão de preconceito, de prepotência, sabe? Nem no sonho eu via isso.

Mari: E vem cá, você falou que foge do material didático... a escola te apoia? Os pais não reclamam não?

Gabriela: Muito não. Eles não levam o livro para casa, então eles não sabem que eu tô trabalhando, o que eu não tô trabalhando, entendeu? Mas eu sei que no final do ano eu tenho que estar com o livro todo completo, então por exemplo: como eu tenho que trabalhar essa palavra geradora, então que eu tenho que fazer? Eu tenho que fazer língua, eu tenho que fazer matemática, ciências sociais e ciências humanas... eu tenho que trabalhar cinco temas com aquela palavra geradora. Então eu tenho que pensar em alguma coisa para trabalhar a disciplina que eu quero trabalhar. E em inglês.

Mari: E o material tá totalmente desalinhado com essa proposta da escola, da palavra geradora. Ou não?

Gabriela: Não tanto porque a gente que desenvolveu a apostila.

Mari: Ah, tá.

Gabriela: Por exemplo, a dificuldade que eu tenho com uma turma é que quem desenvolveu a apostila foi uma colega, entendeu? Então tem coisas que são muito... por exemplo, segundo ano tem lá o cérebro. Qual é a função do cérebro, qual é a função de cada órgão do cérebro, aí eu tava falando com a professora de biologia: "Hoje eu tô enrolando para ensinar isso, porque eu não vou simplesmente falar: olha o cerebelo é responsável por isso, o bulbo por isso"... Não, eu tenho que fazer todo um show, todo um procedimento, uma apresentação... Então como que eu faço isso sendo que as aulas são metade presenciais, metade online? Não sei como é que eu vou fazer isso ainda.

Mari: Nossa, Gabriela.

Gabriela: A palavra geradora tem coisa do livro deles. Por exemplo, tem um negócio lá... material escolar. Não tem nada a ver com nenhuma palavra geradora, aí eu vou ter que dar uma fugida em alguma hora, porque eles aprendem por tabela... alguns eles já sabem o que é, mas não sabem o que que é carteira, não sabem mais assim, algumas coisas específicas. Assim, não vem escrito, entendeu? Então, enfim.

Mari: E aí você falando isso, me fez pensar na avaliação. Para você, como a criança, como o aprendizado de inglês da criança deve ou pode ser avaliado? O que você acha sobre isso?

Gabriela: Inclusive eu tive um problema hoje com uma mãe por causa disso.

Mari: Sério?

Gabriela: Seríssimo. Uma mãe me pediu para ver as provas de inglês, porque ela não entendia por que os filhos tinham tirado uma nota baixíssima, que era 8.

Mari: (risos) Baixíssima.

Gabriela: E assim, ela falou que não concordava com... É uma mãe problemática. Os filhos também são super problemáticos... então ela falou que os filhos não se adaptavam com a minha metodologia. Desde o ano passado, ela reclama disso... enfim, e aí eu fui falar com o meu coordenador. Ele conhece a história, e enfim, a gente estava preparando o script para reunião, o que falar no dia da reunião... E aí eu falei com ele, na verdade eu respondi que a nota era feita com base no desempenho e comportamento em sala de aula, no cotidiano em sala de aula, e aí foi quando ela falou: “ah, mas não sei o que, como que vai fazer, porque vocês acabaram de voltar do isolamento”... Eu falei: “olha, o comportamento e desempenho para mim são respostas físicas. Se eu dei algum comando tipo ‘*open your books to page bla bla bla*’ e ele saber, ou eu contar alguma história... Porque eu conto história em inglês, às vezes eu conto. Ele já está no primeiro ano, então eu falo frases mais longas, e eu percebo que a criança já consegue me acompanhar. Se ela responde, entendeu? Ela faz comentários, mesmo que seja em português, então a resposta nessa etapa para mim até os 6 anos - até o 6, 7 anos, digamos assim - ela é muito mais oral e física do que escrita. Conversando comigo, respondendo em cima, mostrando que está entendendo. Compreensão oral e produção oral. E a partir dos 7 anos ou 8, por aí, eles já estão começando a ler e escrever Essa avaliação pode ser feita de uma maneira - tô falando isso na escola, tá? De uma maneira suave, sei lá. Com exercícios a cada etapa, mas não como prova, porque, pelo menos aqui, a gente tem que ter um respaldo da escola, porque trata-se de Ensino Fundamental. E até para eles verem, eles já têm idade para ver onde acertou. Então, eles gostam de ver que eles sabem, porque eles não conseguem medir conhecimento ainda. Eles não sabem o que está certo, que está errado, o que que é em inglês e o que que não é. Eles misturam a língua. Mas quando eles já estão um pouquinho mais velhos, eles já fazem essa separação, e a gente já consegue ver, perceber isso.

Mari: Então você acha que a prova é também uma forma de o aluno ter feedback do próprio desempenho?

Gabriela: Mesmo que seja, sei lá, um desenho. A maior parte da prova dele é de desenhar. Tem que ouvir e pintar, ouvir e ligar, ouvir e desenhar. Não escrever, necessariamente. Porque eles são pequenininhos, né, também.

Mari: Alguma coisa que eles consigam ver.

Gabriela: Exatamente.

Mari: Que mais, Gabriela, você gostaria de comentar?

Gabriela: O que mais eu quero comentar?

Mari: É.

Gabriela: Eu não sei... eu acho que assim, que ensinar para criança é muito complicado ainda. Eu vejo como empecilho a forma como os pais veem isso. Se as crianças fossem para a escola e os pais confiassem no profissionalismo, competência e na capacidade tanto das crianças quanto dos professores, acho que metade dos problemas estariam resolvidos. As crianças não são - o problema das crianças não são as crianças. O problema das crianças são os pais, que vão sempre com muito desespero, com muita frustração, com muito afã... são muito afoitos e querem medir conhecimento, querem que a criança saia falando isso e isso, quando na verdade a gente sabe que é um processo gradativo. Ainda tem pais que - sempre falo isso nas minhas reuniões de pais. Eu falo: “olha, não adianta você chegar para uma criança pequena e perguntar como é que fala azul em inglês. Não adianta, ela não sabe o que é. Ela pode até saber, mas não é isso. É muito mais fácil você perceber no dia a dia o que a criança está aprendendo. Ela vai soltar. Pode ser que ela fale, pode ser que ela aponte para alguma coisa e diga “*blue*”. Pode ser que amanhã, ela não faça isso porque deu na telha dela de falar que é *blue*. Ela vai falar que é *blue*, mas se der na telha dela de falar que é azul, ela vai falar que é azul.

Mari: uhum.

Gabriela: E eu costumo dizer que nenhuma criança não aprende. Toda criança aprende. Toda criança aprende

Mari: E você falando isso, Gabriela, me fez pensar na nossa vida agora, de aula online. Não sei se você teve algum problema assim. Não sei se a palavra certa seria problema, mas você passou por uma situação assim, que os pais ficam do lado da criança fazendo aula e ficam perguntando na hora da aula, ficam traduzindo, ficam participando da aula?

Gabriela: Eu tive pais que participaram do lado, mas que não chegaram atrapalhar, sabe? Ficaram lá porque a criança não se comportava bem, ficava falando palavrão, ficava entrando e saindo, e aí foram acionados a participar. E aí outro pai que estava do lado da criança pela primeira vez, mas ele falava inglês com ela, aí eu só ouvia assim, quando o microfone estava ligado falando: "*listen, listen... your teacher said blablabla*". Aí ele falava: "*blue, daddy*"? "*No, red*". Mas ele estava meio que ajudando.

Mari: Ah, legal.

Gabriela: O que eu tive foi essa mãe que é uma mãe problemática... veio dizendo que os filhos não aprendiam e pronto. "meus filhos não aprendem inglês". E aí ela resolveu não fazer as aulas, não assistir as aulas.

Mari: Nossa, que coisa.

Gabriela: Sim, essa mãe é muito problemática... muito problemática mesmo. Ela me dá trabalho há muito tempo.

Mari: Pois é... às vezes os pais têm essa expectativa, né? Querem ver a criança falando logo, e às vezes esquecem que ouvir e entender também são um sinal de aprendizado, né?

Gabriela: Exatamente

Mari: A criança... você dá um comando tipo "*clap your hands*". A criança não sabe falar "*clap your hands*", mas se eu falo "*clap your hands*" e ela faz assim, então isso é um sinal de aprendizado, né.

Gabriela: Com certeza.

Mari: Eu gosto de falar isso com os pais aqui da Playschool, porque é uma expectativa muito alta, Gabriela.

Gabriela: Isso, e que é o mais...

Mari: Fala.

Gabriela: Isso que é o mais complicado de tudo, porque a criança em si... é só colocar a criança aprendendo a andar. Para mim, aprender uma língua estrangeira para criança é igual a aprender a andar.

Mari: Como assim?

Gabriela: Como assim? A criança está engatinhando... você vai ensinar a criança a dar os primeiros passos, vai segurar a sua mão, e ela vai cair, ela cai, ela vai aprender a andar sozinha e aí depois que ela aprender a andar sozinha, ela vai embora. A coisa é certa: nenhum bebê que eu conheço - na vida todo mundo aprendeu a andar.

Mari: A não ser que tenha uma questão cognitiva, né, ou motora.

Gabriela: Todo mundo aprendeu a andar, todo mundo passou pelo processo. Então eu acho que toda criança consegue aprender. Com questão cognitiva ou não, ela aprende. Menos ou mais, tem gente que tem mais equilíbrio que outras pessoas, né ,não significa que ela não sabe andar. Eu acho que todo mundo é capaz de aprender. Lógico, se tiver algum problema realmente neurológico, pessoas incapacitadas por algum motivo ou pelo outro. Assim como uma pessoa que tem um dano cerebral não vai conseguir falar, e não consegue falar por causa do dano cerebral, ou não consegue falar, ou não consegue andar ou não consegue comer por causa do dano cerebral, ela não vai aprender uma língua estrangeira por causa desse dano cerebral. Toda pessoa com a sua capacidade cognitiva cerebral normal vai aprender uma hora ou outra. É um processo natural. E outras coisas também foram desenvolvidas desse jeito, né, naturalmente, gradativamente. Enfim, acho que é isso.

Mari: Legal, gostei da analogia de aprender a falar inglês como se fosse aprender a andar.

Gabriela: É diferente de aprender a nadar. (risos)

Mari: É isso. E aí para eu colocar você na minha tese sem revelar a sua identidade, porque ela é sigilosa, eu gostaria de pedir para você escolher um nome para eu me referir a você.

Gabriela: Gabriela

## Anexo 9

### Transcrição – Harry

Mari: Harry, primeiramente, você concorda em participar desta pesquisa?

Harry: Sim.

Mari: Você me autoriza a utilizar os seus dados de voz? Sua voz e sua imagem não serão utilizadas, só a transcrição da nossa conversa, tudo bem?

Harry: Sim.

Tá bom. Você já estudou alguma língua estrangeira na sua vida?

Harry: Especificamente, assim, em curso, não.

Mari: Ahn... você nunca estudou língua estrangeira na sua vida?

Harry: Estudei, inglês.

Mari: E por que você falou que 'especificamente em curso, não'?

Harry: Porque eu fiz na escola, que eu só estudei verbo *to be* desde a primeira até o último ano, verbo *to be*. Eu não sei nem o que-

Mari: Então a escola para você não foi muito-

Harry: Não.

Mari: Não contou muito, é isso?

Harry: Não. Não tive curso de inglês.

Mari: Não foi uma experiência muito legal pra você.

Harry: É.

Mari: É isso? Com que idade você começou a estudar?

Harry: 14... 13... não... 12... 12 até 17, né?

Mari: Arrã.

Harry: E não saiu do verbo *to be* dos 12 aos 17.

Mari: E você aprendeu bem o verbo *to be* então. Tá craque no verbo *to be*.

Harry: Não... não consegui aprender ainda o verbo *to be* (risos).

Mari: (risos) Ai gente... como que eram as aulas? O que você se lembra, assim, das aulas, dos professores?

Harry: Eu só lembro que meu primeiro professor foi um que foi comprar roupa nos Estados Unidos e voltou falando um pouquinho de inglês, aí já era professor de inglês. Depois a gente foi estudar com outra que falava '*vegeteibous*' (*vegetables*) 'ai, eu não sei falar *vegeteibous*' (risos) mas eu não tenho

boas lembranças, não, do inglês não... eu só lembro que eu coleí na prova ainda e fui... (risos) eu coleí na prova de consulta... de inglês (risos)

Mari: Nossa.

Harry: E a prova era com consulta ainda e eu consegui colar, de tão ruim que era o negócio

Mari: Você fez o mais difícil então (risos)... o que tinha nas aulas? O que você fazia nas aulas, você lembra? Leitura...

Harry: Não.

Mari: O que vocês faziam?

Harry: Transcrição de texto, algumas vezes, né?

Mari: Transcrição ou tradução?

Harry: Transcrição, que a gente transcrevia o texto de um negócio para o outro né. E tradução é com o dicionário.

Mari: Transcrição que você diz, assim, é cópia?

Harry: É.

Mari: Copiar texto.

Harry: Uhum.

Mari: Que mais?

Harry: Tradução com dicionário, mas aí ficava meio perdido... era mais tradução de palavra... era isso.

Mari: Entendi. E assim, pensando nos professores que você teve, né, dos 12 aos 17 anos...

Harry: (risos)

Mari: O que você acha que eu tenho em comum com esses professores? Você acha que eu sou parecida com eles, assim, na questão profissional, né... ou se você acha que sou diferente... e se você acha que sou diferente, qual é a diferença?

Harry: Eu acho que você não tem nada a ver com eles... a diferença é a dedicação de ensinar, que é se aprofundar no que é ensino e fazer isso da melhor forma possível.

Mari: Mas como é que você sabe que eu sou dedicada?

Harry: Porque eu convivo com você.

Mari: E como você sabe que os seus professores lá não eram? Ou eram menos do que eu?

Harry: Só pela forma como eles ensinavam... era bem perceptível que não tinha dedicação nenhuma... era só aquilo mesmo.

Mari: Entendi... você estudou inglês porque você escolheu ou porque era o que tinha?

Harry: Era o que tinha... fazia parte-

Mari: -Do currículo né

Harry: Da grade curricular

Mari: Que a escola oferecia né... se você fosse escolher uma língua para estudar, você escolheria estudar inglês?

Harry: Talvez sim.

Mari: Por quê?

Harry: Porque muitas coisas hoje são usadas... a tradução do inglês para outra língua. Talvez o inglês facilitaria ainda mais a minha vida profissional e outras coisas... trabalho científico, que a gente lê... a tradução básica é para o inglês, nunca é para outra língua... mais por questão profissional eu estudaria a língua inglesa.

Mari: Então, você aprendeu inglês com 12 anos já ne? Você acha que se você tivesse começado a aprender mais cedo, na infância, quando você era pequenininho, você acha que teria facilitado a sua vida ou não teria feito diferença?

Harry: Na verdade eu acho que não aprendi inglês ainda, porque eu já comecei muito tarde, eu já tinha muita vergonha... já era uma pessoa muito vergonhosa, então com a idade de 12 anos eu já tinha mais dificuldade de aprender, tinha mais vergonha de me expressar e agora tenho mais vergonha ainda, então talvez fica cada vez mais difícil é aprender de agora para frente... não to falando que é impossível aprender, mas que é mais difícil é. Mais pela dedicação, conciliar estudo, trabalho, todas essas atividades.

Mari: Então você tá me falando duas questões aí, que talvez para a criança facilita. Me fala se eu entendi certo: é a questão da inibição que vai aumentando com a idade, né? A criança é mais desinibida

Harry: Sim. É isso aí.

Mari: E a questão dos compromissos, que a gente vai crescendo, vai virando adulto e vai tendo a mais né, do que a criança.

Harry: Com certeza. São essas duas coisas.

Mari: E por que uma criança deve aprender inglês, na sua opinião?

Harry: Eu acho que quando ela vai buscar uma área profissional para fazer... eu acho que independente da área, ela vai lidar com o inglês, ela vai ter menos dificuldade para estudar... ela consegue estudar em outras línguas e não vai ter dificuldade... do que se tivesse o conteúdo só em português... então, acho que facilita a vida do estudante na fase mais adulta, né.

Mari: Entendi... quando você estudava inglês, você se lembra como era o sistema de avaliação?

Harry: Era basicamente completar a frase.

Mari: Uhum.

Harry: Eu não me lembro de outro sistema, de outra forma de avaliação.

Mari: Então tinha esse momento formal né? 'agora é a avaliação, agora é a prova'. Tinha esse momento?

Harry: Sim. Era prova. Assim como é a escola regular né... calendário de provas, tinha prova de tudo, inclusive de inglês. E o sistema da prova era preencher frases.

Mari: E você acha que esse sistema, ele é... o que você acha desse sistema para avaliar o aprendizado da criança?

Harry: Prova não quer dizer que o aluno sabe. Quer dizer que ele decorou para aquela avaliação, mas não para a vida.

Mari: Ummm... entendi. Gostei muito que você falou da vida aí, então queria te fazer uma outra pergunta. Você acha que é possível, ou que é necessário, uma criança aprender sobre a vida nas aulas de inglês?

Harry: Eu acho que antes de qualquer coisa, ela tem que aprender sobre a vida. Depois as outras coisas vão sendo acrescentadas, que fazem parte da vida, então primeiro a vida e as outras coisas fazem parte.

Mari: O que seria esse 'aprender sobre a vida', para você?

Harry: As necessidades básicas, que todo mundo tem. Então, é... educação, respeito, sobrevivência... para mim é isso.

Mari: Legal. Sobre a sociedade, sobre o lugar que ela vive e tudo mais, né?

Harry: Sim. Uhum.

Mari: Tá. Ok. Tô acabando, tá? Duas perguntas mais eu tenho para você. Uma é: o que você acha de mim como profissional? Pode ser bem sincero.

Harry: Eu acho que é a melhor profissional que existe nesse mundo.

Mari: (risos) Por quê?

Harry: São muitas competências, é muita dedicação, é muito estudo... é muita vontade de fazer o melhor.

Mari: Graças a Deus! (risos) O que mais você quer comentar, Harry?

Harry: Eu acho que os pais que confiam as crianças para serem educadas na sua metodologia podem ficar muito tranquilos porque você é uma pessoa extremamente capaz.

Mari: Amém, graças a Deus. Então tá bem, muito obrigada, um beijo, muito obrigada. E aí, antes de registrar isso aqui na minha tese, eu vou te mostrar, tá?

Harry: Tá bom

Mari: Pra ver se você concorda.

Harry: Eu vejo se eu concordo e fica tudo certo.

Mari: Escolhe um nome para eu me referir a você na tese. (...)

Harry: Pode ser Harry. (...)

## Anexo 10

### Transcrição – Clara

Clara: Você já começou né?

Mari: Pode?

Clara: Então... falando né - pode! - da minha formação inicial... eu passei no vestibular com 16 anos. O meu critério de escolha, não tinha consciência social nenhuma, sabe? O meu critério de escolha foi porque eu gostava muito, sempre gostei de inglês e... é mais porque na época eu gostava muito de escrever. Eu escrevia tudo, minhas musiquinhas, poeminhas... eu escrevia muito, então eu queria ir nesse sentido, de trabalhar com línguas, com Letras. Tanto que na época, a minha ideia de me tornar professora, não era esse meu objetivo, me tornar professora. Tanto que na época, eu optei pela tradução, então por isso que eu fiz o Bacharelado em Tradução, que me despertou o interesse em criar versões, então era a oportunidade de criar. Eu sempre via a tradução como recriação. Especialmente quando a gente fala de tradução literária. Isso sempre me encheu os olhos, então foi por esse lado que eu fui. Só que enquanto estudante, eu precisei dar aulas para ajudar né? A me manter e tal. E foi aí os meus primeiros contatos com a sala de aula, de curso livre. Eu tinha muito medo ainda. Eu não me sentia preparada. Quer dizer, - não sei - na época, eu não gostei muito da minha experiência em sala de aula... não me sentia preparada, fiquei com muito medo da sala de aula. E não era nem uma questão financeira não, que dar aulas não dá dinheiro, não era isso não, porque esse nunca foi meu alvo, meu objetivo. mas eu não me sentia preparada. Eu fui me reencontrar com a sala de aula anos depois, depois de ter me formado, trabalhado com comércio exterior durante vários anos... e aí em uma mudança de cidade, em uma tentativa de mudar de vida, voltei para a sala de aula para me manter. E foi aí, quando estava um pouco mais madura também, sei lá uns 7, 8 anos depois, percebi que tinha alguma coisa ali, que eu poderia contribuir com a sociedade de alguma forma. O comércio exterior me deixava muito frustrada, eu me sentia uma mera ferramenta de trabalho que não contribuía em nada para o crescimento e o desenvolvimento social, sei lá... E aí, “a sala de aula” - eu pensei - “poxa, tem como eu trazer temas, tem como eu entrar em um assunto, tem como eu promover debates e contribuir para a educação das pessoas”. E foi aí que, enfim, que deu o click, e eu falei: “nossa, incrível”. E aí eu falei: “então eu preciso voltar a estudar, porque eu tô totalmente por fora e foi aí que eu voltei a estudar. Então fui tentar o mestrado, onde nós nos conhecemos né...”

Mari: É (risos).

Clara: E enfim, estamos aí, a continuar estudando e aprendendo... é isso.

Mari: Clara, muito bom. queria te agradecer por você estar participando desta pesquisa e também te dizer que a nossa imagem e voz não serão utilizadas, tá bom? Só a transcrição. E aí, depois que eu fizer a transcrição, eu vou mandar para você dar uma olhada, aí você pode ficar à vontade para falar assim: “Mari, esse pedaço aqui, eu quero tirar, tá bem?”

Clara: Tá bom

Mari: Então vamos lá (...) Você tá me falando aí do seu processo de escolha pela profissão, né? Que foi uma escolha assim, meio sei lá... eu lembro que eu procurei o curso que não tivesse que fazer contas (risos). Aí tinha Artes Visuais, Educação Física... e assim, também como uma pessoa muito madura, só que ao contrário, eu pensei assim: “eu gosto de inglês então vou fazer Letras Inglês”, porque não queria fazer conta (risos). Eu nunca tinha pensado em ser professora. Não tinha essa coisa igual tem gente que fala: “eu sempre quis ser professora”. Eu acho lindo. Até a minha família foi meio contra na época: meu pai principalmente... meu avô, que foi professor por muitos anos tentou me desmotivar... Acho que talvez eles estivessem querendo me proteger... Mas me fala uma coisa:

Clara: a minha primeira escolha era música.

Mari: É né.

Clara: Mas meus pais não deixaram.

Mari: (...) Com que idade você começou a estudar inglês? Você se lembra?

Clara: Eu não vou saber com exatidão, mas eu devia ter 11 anos, eu acho. Talvez 10. Não passa de 12... Acho que uns 12 anos.

Mari: E você se lembra das aulas, dos professores, como que era?

Clara: Lembro sim. Era curso livre, né? Eu não tenho muitas lembranças da escola nessa época. Até porque, não sei exatamente quando o inglês entrou para mim na escola. Outro dia eu estava tentando resgatar essa memória e não consegui. Mas eu me lembro bem do curso livre. Eu lembro que eu gostava muito porque sempre tive facilidade... era uma coisa que eu tinha sempre muito prazer em fazer. Eu lembro que tinha os slides, que eram de passar na maquininha... colocavam aquela fotinha, o negativo, né? E ia passando na maquininha as imagens, as historinhas dos personagens... E tinha repetição. A gente o tempo todo a gente falava sobre os personagens, tinha bastante repetição... os *drills*. Então trocava uma palavra, fazia a substituição e a gente tinha de falar a mesma frase. Tinha muito exercício assim. Para mim, era bem prazeroso porque eu gostava, tinha curiosidade. Tinha vontade de aprender. Naquela época, a gente não tinha internet, né? Eu lembro de um *Halloween* que a escola foi decorada e a professora falou: "ó essa essa decoração aqui a gente trouxe de fora, de uma viagem que eu fiz para os Estados Unidos e trouxe". E eu achei o máximo: "nossa veio direto dos Estados Unidos!" Então, assim, a gente não tinha acesso à informação. O que se falava de cultura era uma coisa muito distante e era tudo o que tinha, porque não tinha onde conseguir informação sobre aquilo. Então eu achava o máximo. Eu gostava bastante... enfim, se deixar eu vou falando (risos).

Mari: E você falando isso, Clara, eu fico pensando: hoje parece que a gente tem recurso até demais, né? Às vezes eu fico até perdida com tanta coisa, tanto vídeo, tanta música que tem disponível gratuitamente.

Clara: É verdade. E na verdade hoje eu vejo isso com bons olhos, tá? Mas eu percebo que eu tenho que correr atrás da informação para poder acompanhar, né? Porque os alunos, a gente vai conversar e eles falam de *YouTubers*. Eles são *YouTubers*, eles são produtores de conteúdo digital. Eles falam assim: "tia, vai lá no meu canal assistir lá, me segue!" E aí a gente tem que acompanhar toda essa produção, pra gente falar a mesma língua. Tá tudo muito híbrido agora, então como separar o que é meu e o que é do outro? Tá tudo mesclado, e eu sinto que a gente precisa estar atenta a isso. Eu tenho aprendido bastante.

Mari: Você estudou em inglês porque você escolheu ou por que escolheram por você? Quando você começou lá atrás.

Clara: Eu não me lembro se eu cheguei a pedir para os meus pais para fazer curso de inglês, mas eu tenho certeza de que era uma coisa que eu queria muito. Eu sou a mais nova, meus irmãos são bem mais velhos. Meus irmãos passaram por um período mais difícil, eles não tinham acesso a muita coisa. Enfim, meus pais batalharam com mais dificuldade. Quando eu cheguei, já estava um pouco melhor, então eu tenho impressão de que meus pais quiseram oferecer tudo que eles podiam, entendeu? E aí eles me colocaram bem novinha já, com certeza sabendo que eu gostava, que eu tinha facilidade ou alguma coisa assim. Eu comecei e eu me lembro de tudo, lembro das pastinhas, lembro dos livros... tenho uma lembrança muito clara na minha cabeça

Mari: E dos professores?

Clara: Lembro.

Mari: Lembra?

Clara: Eram somente professoras.

Mari: Qual era a relação que você tinha com elas?

Clara: Olha, vou ser bem sincera. Na escola regular, eu era uma menina muito tímida. Me dava bem com todo mundo sim, mas era muito tímida. Então, no curso de inglês era onde eu ficava à vontade, onde eu me sentia segura, então eu era muito brincalhona, eu conversava com todo mundo, conversava com os professores... Eu me sentia segura. Era um ambiente acolhedor para mim. Em relação aos professores, assim, não me recordo de ter muita aproximação, de relação de afeto não, sabe? Não porque eu acho que as aulas não permitiam essa aproximação com a gente. Como era muito descontextualizado, né? A gente só falava dos personagens, repetia substituía, "agora Clara, ask Thiago *this*... Thiago, ask Clara *that*"... era a aula inteira assim. Então não tinha espaço, entendeu? Não tinha espaço para a gente falar... era totalmente desconectado nesse sentido. Aprendi inglês? Aprendi inglês. Aprendi, entendeu? Mas não tinha nenhum objetivo de formação, nenhum compromisso com a educação.

Mari: Era um o foco era totalmente linguístico né?

Clara: Totalmente.

Mari: Você tá me falando que começou a aprender inglês desde muito novinha, porque era uma coisa que você queria, era uma coisa que você gostava... Agora, para você, hoje, porque que uma criança tem que aprender inglês? Ou não tem que aprender inglês? O que você acha?

Clara: essa pergunta é muito boa, rende muito. Eu entendo quando hoje se diz que a criança tem que aprender inglês porque no futuro, quando ela chegar ao mercado de trabalho, ela vai precisar do inglês. Porque se a gente olhar para o contexto atual, o contexto social, econômico, político... assim, a gente sabe, enfim, que existe aí uma relação direta entre a língua e essas questões de imperialismo linguístico. Esse domínio passa pelo campo da língua. Eu não acho que todo mundo precisa viver a experiência de falar uma outra língua não. Acho que, se o inglês possibilita que a gente aplique nas relações nossos laços interculturais, transculturais - que seja -, internacionais, enfim... eu acho que é benéfico. Mas por que o inglês e não espanhol? Aí a gente entra na mesma questão histórica, política, econômica... Então assim, hoje quem tá aí possibilitando essas trocas é a língua inglesa. Acho que deveríamos sim ter acesso a outras línguas na escola. Principalmente as nossas línguas. Por que a gente não aprende Guarani na escola? Olha que incrível seria se nós falássemos Guarani, se nós fôssemos multilíngues... já que o português nos foi imposto, se a gente tivesse também preservado, garantindo a continuidade da nossa cultura local quantos conhecimentos a gente teria conseguido transmitir preservar, valorizar... Então assim, eu sou a favor do estudo de língua. Mas compreendo sim quando se diz que as crianças precisam aprender inglês. Existe sim um apelo mercadológico, sei lá. Existe sim um apelo real. Os pais hoje querem ter a certeza de que os filhos irão poder batalhar por melhores condições de vida no futuro, então eu compreendo. Se hoje eu tivesse um filho, talvez eu gostaria que ele estudasse inglês, entendeu? Mas eu gostaria que fosse além. Seria muito legal se fôssemos além do inglês,

Mari: Eu acho que eu concordo com você, Clara. Tem uma expectativa, não tem como fugir. Tem uma expectativa, um desejo dos pais, que pode se concretizar ou não. Mas ele existe, né? Então ele é legítimo. Mas eu penso que, como você está falando, existe também uma questão cultural e educacional.

Clara: E também, Mari, se a gente pensa que o inglês hoje é o mediador entre as culturas e tal... existe esse argumento, né? Por que não possibilitar que nós falemos sobre nós mesmos? Só para beber da fonte do outro, para reproduzir o que o outro tá dizendo? Mas porque não falar sobre nós mesmos para que o outro nos conheça melhor, né? Porque que essa barreira linguística? "Se quiser falar comigo tem que falar português". Quer dizer, português nem nos pertence. Aliás pertence a quem a língua, né? Então, assim, ele pode - como você falou - não ser útil sim, até mesmo para contemplar nossas necessidades.

Mari: Como assim? De que necessidades você tá falando?

Clara: Da gente poder defender aquilo que é importante para nós, entendeu?

Mari: Ah sim. Agora, Clara, você tava falando que a gente se conheceu no mestrado. Na verdade, a gente se conheceu um pouco antes.

Clara: Nossa é mesmo! (risos)

Mari: Você quase foi a minha coordenadora. Eu acho que você até deve ter ficado meio brava comigo porque eu desisti aos 48 do segundo tempo, de trabalhar naquela escola, lembra? (risos)

Clara: Eu não fiquei brava... fiquei um pouco desesperada.

Mari: Desculpa, Clara. Eu acho que eu nunca tinha falado sobre isso com você, né?

Clara: Imagina! (risos)

Mari: Eu cheguei a fazer exame admissional.

Clara: Pô, eu não lembrava disso.

Mari: Eu fiz, mas aí vocês pediram para eu fazer de novo porque quando eu fiz a entrevista - acho que eu nunca falei com você sobre isso; é inédito. Ainda bem que essa conversa está sendo gravada (risos) Antes de fazer a entrevista, no processo seletivo eu perguntei: "como vai ser feito o meu registro?"

Clara: Ah não, você me falou isso sim.

Mari: "Coordenadora". Aí eu falei: "ok". Aí eu fiz exame admissional como coordenadora. E aí alguém me falou que eu teria que fazer como instrutora, porque eu só virava coordenadora depois do treinamento, alguma coisa assim. E que minha carteira seria assinada como instrutora. Aí eu me recusei. Eu falei: "não, eu não sou instrutora"

Clara: É uma triste realidade

Mari: E acabei fazendo outra entrevista. Saí de lá direto para outra escola no caminho, entreguei o currículo e no dia seguinte fiz prova, entrevista, sei lá o quê... E aí eu perguntei: "como é feito o registro"? "Professor". "Ah, ok". Aí já fui na escola: "Me devolve meu documento" (risos). E aí você ficou desesperada, Clara. Querendo me jogar uma pedra, né? Fala a verdade (risos).

Clara: Não, não. Eu lembro desse momento. Eu lembro que a professora que fez com você o treinamento falou: "olha, vim te dar uma notícia péssima. A Marianna acabou de ligar falando que ela não vai ficar". E aí a gente sentou e falou "caraca, agora vamos ter que começar tudo de novo, vamos ter que buscar alguém"... E a gente tinha urgência, né?

Mari: E aí, vocês conseguiram?

Clara: Não me recordo quem veio depois na sequência... eu acho que a (nome da professora) segurou as pontas por um bom tempo, foi isso o que aconteceu.

Mari: O que você faria no meu lugar?

Clara: Ô Mari. Talvez isso não teria sido na época um impedimento para mim, porque, enfim, muita coisa ainda eu não tinha muita consciência, sabe? Então isso não era uma causa para mim. Para mim era tipo: todas as escolas fazem dessa forma, embora eu achasse errado, mas eu achava que funcionava assim em cursos livres em geral. Então talvez eu tivesse aceitado.

Mari: Entendi.

Clara: Como tenho registros na minha carteira, de instrutora.

Mari: E aí depois a gente se encontrou no mestrado. E eu fiquei morrendo de vergonha de você, porque eu pensei: “Nossa, Clara deve me detestar”. (risos)

Clara: (risos) Nossa, nunca passou por aí Mari, jamais.

Mari: No começo eu fiquei morrendo de vergonha.

Clara: Porque assim: eu acho que, pelo menos para mim, a simpatia foi tão imediata que não passou por aí em nenhum momento. Você sempre tão solícita, me ajudou diversas vezes, sempre aberta a conversar, dialogar, contribuir... Nossa várias vezes eu agradei muito a Deus: “Ai Senhor, que bom que tem a Mari!” (risos)

Mari: E eu também: “Senhor, que bom que tem a Clara” (risos) para desabafar... porque a gente foi bolsista, [informação omitida], na correria para conseguir fazer as coisas da bolsa, e depois aquela angústia que hoje eu lembro de você falando assim quando a gente era bolsista: “Mari a gente tá pirando, mas ainda a gente vai sentir saudade dessa fase” (risos). Eu pensei nisso hoje, Clara. Hoje eu tô surtada também, e aí eu fico: “gente, eu achava que eu tava surtando aquela época e não tava nada”.

Clara: É verdade. Eu já me peguei pensando: “nossa, quem me dera estar fazendo doutorado na mesma forma que eu fiz o mestrado, me dedicando exclusivamente, estando super mergulhada”. Eu já pensei nisso várias vezes.

Mari: Que coisa né. Mas como você diz: É muito aprendizado que tá vindo por aí.

Clara: Sem dúvida... até sobre os nossos próprios limites, né?

Mari: É verdade... é verdade. E aí, a gente tem muita coisa em comum: [trecho omitido]

Clara: É verdade, Mari.

Mari: nossas parcerias de publicação...

Clara: É verdade, temos uma história.

Mari: Fala aí sobre essa história. Quer falar?

Clara: Ah, eu não sei, para mim é uma coisa subjetiva. Passa muito pelo afeto, por que eu acho que não somos só colegas de Mestrado pelo fato de estarmos aqui estudando as mesmas coisas, por discutirmos os mesmos motivos, por dialogarmos sobre as mesmas coisas... Eu acho que a gente se apoiou muito, né? Porque para mim foi uma vivência muito profunda, muito transformadora, totalmente. Hoje eu tenho outra consciência. Embora eu saiba que tenho muito a ver e aprender, e vivenciar, foi muito transformador para mim. Modificou minhas práticas, minha consciência mesmo. Hoje talvez eu não aceitasse aquele emprego, né? Eu faria o mesmo que você (risos). Certamente eu tenho uma responsabilidade social muito maior, e eu acho que ter dividido isso com você foi muito importante para mim, porque eu não sabia exatamente sabe onde eu tava pisando, tinha muitas inseguranças, muitos medos. Porque quando a gente entra no mundo acadêmico, a gente percebe que a gente é muito pequenininho, e a gente vê as pessoas falando sobre os temas com tanta autoridade, e a gente se vê no meio daquilo tudo e pensa: “Nossa Senhora, será que eu dou conta? Será que é isso mesmo? Será que eu não tô querendo ir para um caminho que é demais para mim?! E aí tem essa oportunidade de desabafar, escutar, de compartilhar e saber que outra pessoa também tá sentindo aquilo, vivenciando, se transformando, enfim: isso ajuda muito. Eu acho que o que eu tenho mais relevante, que a academia me proporcionou, foi a vulnerabilidade. E eu não gostava de me sentir assim. Eu me senti extremamente vulnerável. Nossas conversas foram me mostrando o que a vulnerabilidade era para mim. Nunca esqueço de um dia que a gente conversou no estágio. Logo no início no primeiro estágio-docência na graduação, eu falei assim para você: “nossa, eu tô muito cansada porque eu tô lendo, lendo, lendo”... A disciplina era, sei lá, variação linguística, e eu falei: “nossa, dia e noite lendo, lendo porque eu não sou dessa área, eu não sei nada... imagina uma hora eu chego na sala e um aluno faz

uma pergunta e eu não sei responder!” E você olhou para mim e falou: mas por que você acha que você tem que saber tudo”? Nossa eu caí assim: puf! Abriu minha cabeça!

Mari: (risos) Tô lembrando agora dessa conversa... eu lembro que eu falei assim: “Clara, é ensino médio completo” (risos)

Clara: Aí eu falei: “gente, como eu tô equivocada sobre tudo o que que eu acho que eu tenho que saber... então eu tô achando que eu, como professora, tô numa posição superior? Então tudo que eu tô lendo, defendendo, na verdade é uma mentira, porque eu não tô vivendo, não tô praticando”, e você me tirou da caixinha legal ali naquele momento. Eu fui para casa e pensei muito naquilo, tá? E aí, aos pouquinhos, né, juntando as conversas com as leituras, com palestras e tudo mais, eu fui percebendo que a vulnerabilidade é o caminho mesmo de aprender enquanto ensina. É uma constante. Estou bem mais leve e mais feliz hoje por causa disso, tá?

Mari: Sério?

Clara: Sou bem mais leve, mais feliz. Eu já chego em sala de aula e um aluno fala alguma coisa, eu falo: “gente, o que que é isso? Nunca ouvi sobre isso. Conta para mim pelo amor de Deus! e isso é uma coisa que eu não faria, porque eu achava que eu tinha que, enquanto professora, saber de tudo. E poxa, sou grata a você por isso.

Mari: Que bom! Que legal, Clara. É bom saber que... é engraçado como a gente fala as coisas e a gente não sabe como as coisas que a gente fala impactam a pessoa... bem legal! Estou gostando de fazer essa pesquisa. Aliás, esse é um outro assunto que eu queria falar para você, para a gente encerrar: estou gostando de fazer essa pesquisa entre aspas, ou melhor dizendo, essa parte aqui é a melhor parte, de conversar com as pessoas que são importantes para mim, para minha caminhada como professora. Agora, que negócio angustiante é esse raio de autoetnografia! O que você tá achando? Você que também está fazendo a autoetnografia.

Clara: Na verdade eu vou começar né, Mari. Então assim, eu ainda tô no momento de leitura. Eu ainda não comecei a realizar a pesquisa, mas é claro que isso já vem produzindo ecos aqui dentro. Sem dúvida, a gente começa a perceber que a gente vai ter que acessar caixinhas dentro da gente que estão fechadas, empoeiradas e enterradas no fundo do quintal. Me parece ser bastante coerente, pelo menos dentro do que a gente vem estudando e buscando uma forma menos positivista de fazer pesquisa, né, da gente realmente trabalhar de forma dialógica, da gente se colocar vulnerável diante da pesquisa... Porque assim, por mais que a gente deseje, a instituição pesa muito, a academia... Olha o nome: pesquisa científica. Tem o peso da ciência, né? As costas largas. Então é difícil. Inclusive a gente escreveu um texto sobre isso. Você adentrar no contexto sem causar estranhamento ou então sem estabelecer relações hierárquicas, de forma involuntária às vezes, parece até que isso é impossível. Mas aí eu acho que a autoetnografia traz os elementos da vulnerabilidade. Enfim, você tá pesquisando a sua trajetória, né? No meu caso, eu creio que eu vou fazer parte dos sujeitos participantes, do sujeito de pesquisa então eu vou ser mais uma das vozes, né. Então, hoje, eu não sei se é a metodologia ideal para a gente descolonizar as relações. Não sei, mas eu acho que é uma tentativa. Eu acho que a autoetnografia nos permite a tentativa, sabe? Eu acho que é uma forma mais honesta, genuína, mais orgânica... mais honesta, isso. Para a gente saber que: “espera aí, né, não tem como negar que eu tô aqui. Meu olho que observa, o que eu sinto e tudo tá passando pela minha lente, e a minha lente está formada em outras lentes”. Então eu acho que a autoetnografia reconhece o que muitas outras metodologias preferem omitir ou fingir que não existe. Acho que ainda não sou capaz de falar muito sobre a autoetnografia. Eu ainda estou sondando, ainda estou começando. Mas eu sinto uma forma mais honesta, sabe? De fazer pesquisa.

Mari: Legal. A parte que eu mais gosto da autoetnografia, e que para mim está sendo a mais difícil, é a questão do gênero. Ela foge um pouco do gênero acadêmico. Eu amo essa proposta, mas o problema é que eu aprendi o gênero acadêmico direitinho. Então pra mim é muito difícil me livrar daquela linguagem, sabe? Carregada.

Clara: Tá vendo? Tá vendo como a gente voluntariamente reproduz essa relação dominante?

Mari: É verdade.

Clara: Eu também tô muito imersa sabe nesse discurso acadêmico. É um desafio para mim também, embora eu goste da escrita autoral, subjetiva, sei lá. É um desafio. Eu já percebi que tem uma preocupação com as instituições: “Ah, nessa instituição você não pode escrever assim... Nossa, você vai ter que ver quem é que vai trazer para a banca porque tem que ser pessoas que aceitem esse tipo de escrita e lidem bem com isso, senão você vai ser destruída na banca...”

Mari: Então! (risos)

Clara: É... (risos)

Mari: O que mais você gostaria de comentar?

Clara: Eu não sei... como eu falei, que autoetnografia ainda é muito novidade para mim.

Mari: Mas sobre qualquer coisa que você quiser falar, pode falar. Ou não!

Clara: Eu acho que eu venho entendendo as coisas como um processo de aprendizado e experiência, então antes eu carregava, tudo tinha um peso maior. “Eu preciso saber, preciso dominar, eu preciso dar conta” e hoje vivenciar já é muito para mim. Então vivenciar a pesquisa, principalmente na sala de aula, na troca com os alunos, essas vivências vão nos formar e vão permitindo que a gente consiga contribuir de alguma forma, né? Que a gente se faça um pouco útil à sociedade, que a gente consiga contribuir porque cada vez mais eu acho que é um processo de autorreflexão, de autoconhecimento, de autodescoberta... Acho que a gente afeta o entorno a partir de um processo que começa dentro de nós. Então é isso. Eu desejo que a pesquisa faça parte desse processo interior também. A pesquisa não tem que ficar desconectada disso, não tem como ela estar. Então que a pesquisa também faça parte dessa vivência interior. Dessa descoberta, desse autoconhecimento, dessa autorreflexão, porque aí ela nos leva além... Ah, sei lá, tô falando de uma forma muito afetiva, emotiva não devia ser assim. Posso? Não posso. Não sei.

Mari: Acho que deve!

Clara: Mari, eu confesso que eu não sei se eu deixei de falar alguma coisa, porque eu não sei exatamente quais eram as expectativas para esta entrevista. Então eu só falei o que veio de acordo com as perguntas que você fez.

Mari: Mas era essa a expectativa.

Clara: Peço desculpa se não tiver contribuído muito.

Mari: Mas você contribuiu muito, sempre! Agora, Clara, escolhe um nome para eu me referir a você nesta pesquisa (...)

Clara (...) Eu achava que não podia coexistir a Clara profissional com a Camila artista... coisas que a vulnerabilidade me mostrou

Mari: Legal.

Clara: Uma vez eu falei sobre isso no encontro, mas acho que você não estava.

Mari: não, não consegui ir nem uma vez.

Clara: Eu falei isso e várias professoras se reconheceram nessa fala. Eu falei que eu achava que eu tinha uma coisa pelo profissionalismo. Eu sempre tive essa postura sempre muito séria, muito profissional, e que isso não podia coexistir né com uma veia artística. Eu acreditava - eu ainda acredito. E aí eu vivia duas vidas mesmo.

Mari: Paralelas

Clara: Não, separadas. Chegava ao ponto de, por exemplo, me apresentar em lugares, fazer shows e tal mas eu não falava para as pessoas que trabalhavam comigo: “vai lá me assistir”. As pessoas não sabiam. Em um lugar que eu trabalhei tipo, 6 anos, pouco antes de eu sair alguém descobriu: “cara você canta?” Nesse nível.

Mari: Você tinha uma vida secreta, praticamente.

Clara: Exato.

Mari: Isso é muito louco.

Clara: Totalmente. Aí eu falei sobre isso lá no encontro e outras pessoas comentaram: “Nossa, é mesmo”. Alguém falou: “eu também tinha isso, eu achava que eu não podia falar nada, meus amigos não podiam ter acesso à minha vida pessoal, não podiam saber o que eu fazia fora da sala de aula. Se eu encontrasse com alguém no supermercado ou na rua, eu pensava: nossa, a pessoa tá vendo que eu tô com copo de cerveja, ou tá vendo que eu estou conversando no barzinho.” Então essa culpa, como se você precisasse ser uma figura intocável. Isso é muito louco, né?

Mari: Verdade.

Clara: Talvez isso venha daquela construção social que a Thalita (REZENDE, 2020) vai muito contra, do professor como missionário. Essa coisa de romantizar o papel do professor e o professor ser uma imagem intocável, de herói, missionário tem a ver com aquela coisa do meu sentimento de “nossa, e se alguém perguntar uma coisa e eu não souber?” Nossa, quem sou eu.

Mari: Você falando e eu me lembro que quando eu morei em São Paulo, eu trabalhava perto da minha casa (o que é muito difícil numa cidade daquele tamanho). Então muitos alunos moravam ali no condomínio em que eu morava. Nas noites de verão, muito quentes, a piscina ficava aberta até às 21 horas e eu ia na piscina à noite. Eu fui umas duas vezes. Na segunda vez que eu fui, tinha uns três alunos na piscina. E aí a gente ficou ele brincando de bola, o meu marido também, brincamos de bola com os alunos eu falei: “nunca mais eu vou na piscina porque tem mais aluno do que gente (risos). E aí no dia seguinte, na escola: “*teacher*, não é verdade que você mora no meu prédio?” “Não é verdade que você tava na piscina ontem?” “Não é verdade que você estava de biquíni?” E eu assim: “É menino, vai sentar!” (risos) Você falando disso agora acabei de lembrar dessa história.

Clara: Tá vendo? É muito louco. E aí pensa numa pessoa psicopata assim como eu chegando na academia? A tendência é pensar essas coisas: “nossa, agora então preciso me arrumar de todos os artifícios e recursos”...

Mari: ...de conhecimento, e postura...

Clara: Então graças a Deus que os estudos e as conversas me levaram a romper com isso tudo, na verdade. E mostrar que tudo isso era um equívoco, e quanto menos eu sei, mais eu aprendo. E assim que é bom. Eu me sinto uma pessoa muito mais leve hoje e muito mais capaz. Porque tirar esse peso me permite fazer tanta coisa, sabe? Dialogar de verdade com os alunos, ouvir, aprender com eles, ver o que eles querem fazer... então vamos fazer isso, vamos fazer aquilo... parece uma coisa isolada, mas na verdade tá tudo conectado, né, tá tudo conectado. Então hoje eu me sinto muito mais capaz e aí tem que levar tudo isso para a pesquisa. Então eu quero uma pesquisa que possa carregar a vulnerabilidade, que possa abarcar tudo isso, a incerteza, as subjetividades, os receios... é o que faz sentido para mim.

Mari: Acho que a Carolyn Ellis, que é uma das principais pesquisadora na área de autoetnografia, disse que autoetnografia permite, possibilita que certas histórias sejam contadas, que experiências sejam narradas que não seriam possíveis de serem narradas, de figurarem em outros tipos de pesquisa.

Clara: Exatamente.

Mari: Então aparecem nossas emoções, tudo isso. Como a gente se forma num período como esse, né? Como ser docente em um período desse... Não é só a minha relação com a tecnologia, é tudo o que está envolvido, né, em minha cabeça, nos meus sentimentos... O meu aluno que chora e tá do outro lado da tela e eu não sei o que fazer... Eu tenho um aluno autista e o Zoom, quando tem muita gente falando ao mesmo tempo, ele escolhe um para aumentar o volume e diminui o volume dos outros, e aí eu gravo as minhas aulas depois eu assisto e eu vejo que aquele aluno falou alguma coisa que na hora da aula eu não ouvi. E eu fico desesperada porque eu acho que eu não tô dando atenção para ele. Nossa, ele tava me perguntando e eu não escutei. Clara, sabe, é um desespero que bate e a gente faz o quê com isso? Não, vou escrever aqui na minha pesquisa: "A tecnologia blá-blá-blá". E aí, tudo isso eu boto embaixo do tapete. Aí é que a gente entra em parafuso de verdade, porque você apresenta aquilo mas aquilo não é você. Aquilo é a pontinha do iceberg, talvez.

Clara: Também, e você ver a complexidade que é o trabalho que a gente faz, que possui tantas camadas que às vezes a gente não dá conta de lidar com todas as camadas, de enxergar todas essas camadas. É um trabalho de uma complexidade tão grande e, por exemplo, nesse momento de pandemia, esse ano tão angustiante para todo mundo, tão exaustivo e tão desgastante, todo mundo tendo que se superar a cada dia, ainda assim, por exemplo, no momento de decidir os caminhos, os rumos da educação, como as escolas vão proceder, nós não participamos desse debate. Nós não fomos convidados. Então o que a gente sente não faz a menor diferença. Então com certeza é o que você diz, ou que a Ellis disse, que possibilita que outras camadas venham à tona ou que a gente aborde questões que não recebem atenção, né, que não são focalizados pela pesquisa tradicional e tem que ser. Eu acho que a gente está num momento da sociedade em que a gente tem que olhar para o campo emocional. Eu acho que as áreas já estão chegando aí todas as áreas estão chegando nesta conclusão, de que a gente precisa explorar o campo emocional, afetivo das pessoas para resolver problemas do macro. Então eu vejo não só a importância, mas uma urgência, sabe? De metodologias que possibilitem essa abertura, sem dúvida.

Mari: Necessário. Já pensou no nome artístico?

Clara: Já tem uma Clara?

Mari: Ainda não.

Clara: Pode ser Clara então.

Mari: Tá bem, Clara. MUITÍSSIMO obrigada! (...)

## Anexo 11

### Transcrição – DPFN

M - Vai ser um nome de super herói?

DPFN - O nome vai estar em abreviação.

M - Hum.

DPFN - Que é: DNM.

M - D de dado..

DPFN - Não, é...é.

M - M de Marianna e N de navio?

DPFN - É.

M - É [nome da pessoa]...

DPFN - [informação omitida]

M - Ah, [nome da pessoa]! Muito na cara esse nome [risos].

DPFN - Tá muito na cara mesmo.

M - Tá, mas eu gostei. Vai ser então DNM.

DPFN - É.

M - Ok. Tá combinado então.

DPFN - É, ficou até meio parecido com DNA.

M - É verdade, parece com DNA. DPFN, eu queria saber o seguinte, primeira pergunta que eu queria fazer pra você....

DPFN - DMN...D...DNA...

M - DNA?

DPFN - É, porque no meu nome não tem o M, não tem M.

Terceira pessoa: Mas tem S, tem P.

DPFN - Ah...DMN...é...DPFN.

M - DPFN? Então você quer que eu coloque esse nome: DPFN?

DPFN - É.

M - Pronto, fechou então. Vai ser DPFN. Então vamos lá, DPFN. Você gosta de aprender inglês, DPFN?

DPFN - Gosto.

M - Por quê?

DPFN - Espera aí, na primeira pergunta você me chamou de DPFN, é DPFN.

M - Ai, Da...ô DPFN, a teacher é muito esquecida. Então vamos lá, vamos voltar. De novo, vamos começar de novo.

DPFN - Tá bom.

M - DPFN, você gosta de aprender inglês?

DPFN - Gosto.

M - Por quê?

DPFN - Porque aí eu vou aprender muitas palavras em inglês...isso é divertido e ajuda muito no raciocínio.

M - É verdade.

Terceira pessoa: Você gosta de ver desenho em inglês, né.

DPFN - E também gosto de ver desenho em inglês.

M - Que massa, qual desenho que você gosta de assistir?

DPFN - Eu gosto de ver até de outras línguas...engraçado.

M - Sério? De que outras línguas você assiste?

DPFN - Outras línguas. Eu assisto em português também e em inglês.

M - Massa.

DPFN - Tem alemão.

M - Alemão?

DPFN - E aqui...Capitão Cueca, em alemão, é igual a Capitão Cueca em inglês, é como...na verdade, se escreve com o mesmo nome, mas se pronuncia diferente.

M - Em inglês é *Captain underpants*, não é?

DPFN - É *Captain underpants*.

M - Em alemão é assim?

DPFN - Não, em alemão é *Captain underpants* [mudou a pronúncia na hora de falar].

M - Que massa! Eu não sabia. *Captain underpants*.

DPFN - Em italiano também.

M - Como que é em...

DPFN - Ah, italiano...Capitão Cueca é *Capitano Mutande*.

M - Que massa. Nossa, DPFN, eu não sei nada de alemão e nada de italiano, você tem que me ensinar.

DPFN - Ah, e também em francês.

M - Como que é em francês?

DPFN - *Capitaine Superslip*.

M - [risos] Em francês eu sei contar.

DPFN - Só que eu me confundo...04:20 quando eu 'ouvo' *Capitaine Superslip*...ai, eu agora me embolei tudo. É por causa 04:28 ...vira um nó, o cérebro dá um nó no córtex.

M - Nossa senhora. DPFN, pra você, qual é o melhor jeito de aprender inglês?

DPFN - É...o melhor jeito de aprender inglês eu não sei.

M - Assim, você acha que você aprende mais quando você tá lendo, ou escrevendo, ou brincando, ou vendo vídeo?

DPFN - Bom, vendo programa de TV em inglês.

M - Ah, legal.

DPFN - Aprendo novas palavras. Ah, e pra saber como é em português e também 05:20 o idioma.

Terceira pessoa: E aonde você fica buscando inglês? Qual é o nome do programa que você fica usando direto?

DPFN - É Capitão Cueca...

Terceira pessoa: Não, o que você usa no computador aí pra saber o que significa?

DPFN - Eu uso um programa chamado Google Tradutor.

M - Ah, verdade.

DPFN - O programa do Google.

M - Uhum. Eu conheço esse programa.

DPFN - Todo mundo já conhece, né.

M - É, eu acho que sim.

DPFN - Porque o Google Tradutor pode traduzir todas as coisas.

M - Às vezes ele erra, ele dá umas mancadas, mas ele é bom, no geral, ele é bom.

DPFN - É, às vezes ele faz memes.

M - É verdade. Agora, DPFN, me diga uma coisa: qual é a parte da aula que você mais gosta? Da aula de inglês da Playschool.

DPFN - É do...não sei, eu gosto da...eu gosto de tudo!

M - Que bom. Tem alguma parte que você não gosta muito?

DPFN - Não.

M - Você tem outra professora de inglês na escola, DPFN?

DPFN - É, tenho.

M - Como é o nome dela, você lembra?

DPFN - O nome dela é [nome da pessoa].

M - Ah, eu conheço a [nome da pessoa]. Eu conheço a teacher [nome da pessoa].

DPFN - Faz sentido porque as duas, na reunião, falam em inglês.

M - Uhum.

DPFN - Como nas aulas online ela fala em inglês, você, na Playschool, fala também em inglês, as duas falam inglês.

M - Você tem alguma outra coisa que eu tenho parecido com a teacher [nome da pessoa]?

DPFN - Eu não sei.

M - É? Você acha que eu tenho alguma coisa diferente da teacher [nome da pessoa]?

DPFN - Tem sim.

M - O quê?

DPFN - Bom, eu...é...a aparência.

M - Eu pareço com a teacher [nome da pessoa]?

DPFN - Não! Que não é igual.

M - Que é diferente...dãã!

DPFN - Dãã!

M - Dãã! Eu perguntei qual é a diferença, né, DPFN?!

DPFN - Tia [nome da pessoa] é...

Terceira pessoa: O que você fala pra tia [nome da pessoa] que ela é...

DPFN - Não lembro. Ah, é de sereia porque ela se acha uma sereia. Até mostrou uma foto dela com...é...com o corpo, ao invés das pernas, da cintura, aí fica uma trocação de corpo.

M - Nossa!

DPFN - Aí ela fica metade humano e metade peixe, formando uma sereia, que é metade humano e metade peixe.

M - Deve ser engraçado.

DPFN - É muito engraçado! [risos] Ela tinha um 09:03, louco a beça.

M - Muito louco, DPFN.

DPFN - DPFN.

M - Você...por que você acha, DPFN, que o seu pai e a sua mãe escolheram o inglês pra você estudar e não outra língua, como o alemão ou o italiano?

DPFN - Eu não sei. Eles nunca pediram pra eu estudar o inglês.

M - Mas se você pudesse escolher qual língua você iria estudar, você escolheria o inglês?

DPFN - Eu escolheria duas línguas: o italiano, que é bem louco às vezes, é bem engraçado às vezes, às vezes tem umas palavras que o sentido é muito esquisito e que parecem só palavras colo...com letras colocadas em uma forma...em uma [áudio fica mudo]

DPFN - Catorze horas, às vezes. E a segundas é...é no...eu acho que é as oito horas.

M - Uhum. Beleza. DPFN, você gostaria de um dia ser professor de inglês? Sim ou não?

DPFN - Bom, ainda tenho que pensar nisso.

M - É verdade. Tem muito tempo pra pensar ainda, né, DPFN?

DPFN - É, tem muitos anos.

M - Muitos anos! E o que mais você gostaria de comentar sobre as nossas aulas de inglês lá na Playschool? Quer comentar mais alguma coisa, ou você acha que já tá bom?

DPFN - Que lá na Playschool, o lugar que estudo...duas coisas: informática, porque a informática ajuda 12:00 e também a se reagir com tecnologia. E também o que ele já ajuda a estudar, então meio que ajuda a estudar brincando ainda. Caraca, eu nunca vi isso.

M - [risos]

DPFN - Você aprender a estudar brincando.

M - Pois é.

DPFN - E é fácil.

M - É muito legal isso, né, aprender brincando.

DPFN - É legal...estranho.

M - Por que você acha estranho, DPFN?

DPFN - Porque você não tá...porque você não tá ali estudando daquele...você não tá ali estudando daquele jeito, com tarefa, com essas coisas normal, como na escola. Você tá ali estudando brincando.

M - É. E qual o jeito que você gosta mais, que você acha que você aprende mais, com tarefa, igual na escola, ou brincando, igual na Playschool?

DPFN - E esse jeito é na Playschool.

Terceira pessoa: Mas qual jeito você gosta?

DPFN - Eu gosto brincando.

M - Legal, eu também.

DPFN - Eu não só aprendo como também me divirto.

M - Muito bom, gostei. Muito obrigada, DPFN. E aí eu vou escrever tudo isso que a gente conversou e vou mostrar pra você, pra você me falar o que você achou dessa nossa conversa.

DPFN - Ok.

M - Tá bom?

DPFN - Tá bom.

M - Muito obrigada! *Thank You.*

## Anexo 12

### Transcrição – Kevin

Kevin - *Hello*.

M - *Hello*, Kevin. Eu pensei assim: "Nossa, eu vou mandar o link aqui pra [nome da pessoa] e o Kevin e o [nome da pessoa] vão falar: 'Ai, Playschool de novo?' ", mas não é Playschool, Kevin, olha, eu já nem estou mais na salinha lá da Playschool, eu tô em outro lugar da minha casa agora. E eu queria conversar um pouquinho com você porque, eu não sei se você ouviu eu falando com o [nome da pessoa]...

Kevin - [faz sinal com as mãos de que 'mais ou menos']

M - Um pouquinho? Tá. Eu tô escrevendo um livro, e aí eu tô fazendo uma pesquisa sobre ensinar inglês para crianças, aprender inglês brincando, e daí eu queria saber a sua opinião sobre isso. Pode ser?

Kevin - Pode.

M - É rapidinho. Então tá bom. Primeiro, Kevin, eu queria que você escolhesse um nome bem legal, pra eu não usar o seu nome no livro. Pode ser um nome de super-herói, pode ser um nome de alguém que você gosta de um filme, pode ser um nome secreto, só nós dois, só a gente que vai saber e a sua mãe. E o papai, talvez, se ele tiver aí perto. Pode ser um nome de super-herói. Quer escolher agora um nome bem legal?

Kevin - Eu vou escolher Kevin.

M - Kevin? Eu gosto desse nome. Então tá bom, você vai ser o Kevin. Então eu vou te chamar de Kevin nessa entrevista, pode?

Kevin - Pode.

M - [risos] Ok. Kevin, você gosta de aprender inglês?

Kevin - Gosto de aprender inglês.

M - Por quê?

Kevin - Eu gosto de aprender inglês porque eu aprendo...porque é bem legal aprender inglês, e diferente do português. E, também, porque eu tenho...eu vou começar a ter duas aulas de inglês, quer dizer, eu já tenho duas aulas de inglês, uma é na quarta...quarta a gente não tem, mas quinta eu tenho inglês também, terça eu não tenho, mas quinta a gente tem a tarde e na aula, e terça eu só tenho a tarde.

M - Ah, legal.

Kevin - Aí são três aulas de inglês em uma semana.

M - É inglês pra caramba, né?! E pra você, Kevin, você acha importante aprender inglês?

Kevin - Eu acho que sim porque eu quero ir lá pra...é, eu não lembro onde que é o nome do lugar, mas eu só sei que lá eles falam inglês. O meu amigo ele já foi pra lá uma vez e a única coisa que ele sabia pedir...falar em inglês era pizza!

M - [risos] E aí ele deve ter comido só pizza, né?! Já pensou?

Kevin - [...]

M - E na sua opinião, qual é o melhor jeito de aprender inglês? Qual é o jeito que você acha que você aprende melhor? Lendo? Escrevendo? Assistindo vídeo? Ouvindo música? Brincando?

Kevin - Eu prefiro de duas maneiras...eu prefiro...eu prefiro escrevendo também, porque quando...se eu esquecer, em alguma hora, eu vou ter escrito, aí eu vou poder lembrar.

M - Uhum.

Kevin - E também brincando assim, né, igual na Playschool. Porque brincando, assim, dá pra eu memorizar um pouquinho mais, mas se eu esquecer do mesmo jeito, vai ter anotado.

M - Legal. Eu também gosto de anotar, Kevin. Eu também...quando eu tô estudando, eu gosto de escrever também. Você acha que você...em quais outros lugares você aprende inglês, além da escola?

Kevin - Na Playschool, né.

M - Uhum. Você acha que você aprende inglês em casa também? Tipo, vendo vídeo, desenho...

Kevin - Na verdade...aqui em casa quase ninguém fala inglês, né, eu também não gosto de ver vídeo em inglês, mas tem algumas vezes que tem jogos que eu gosto de jogar, mas que um dia, quando eu estava jogando ele, aconteceu alguma coisa que o jogo inteiro ficou em inglês.

M - E aí?

Kevin - Aí eu tive que passar um tempinho memorizando as coisas em outro modo pra depois eu conseguir ir pro que eu gosto, mesmo em inglês.

M - E você acha que você conseguiu aprender alguma coisa com esse jogo?

Kevin - Sim, mas eu não lembro o...

M - Aham. Ah, legal. Me fala uma coisa: se você pudesse escolher que língua você iria aprender, que língua você escolheria?

Kevin - Eu escolheria...português eu já aprendo na escola, inglês eu aprendo na escola e na Playschool, eu preferia...eu iria preferir o inglês mesmo porque eu prefiro...porque a maioria das outras línguas eu acho mais difícil do que inglês e português. Português eu acho mais fácil e inglês eu acho um pouquinho mais difícil.

M - Aham.

Kevin - Mas italiano, alemão, espanhol, japonês, aí eu acho mais difícil.

M - É difícil?

Kevin - É.

M - Entendi. Agora me fala aqui...

Kevin - Minha professora morou por catorze anos no [país].

M - Quem morou?

Kevin - Minha professora da escola, ela morou por catorze anos no [país] e ela não sabia falar [língua]. Ela foi lá pra... [informação omitida]. Aí ela não sabia falar [língua], então ela se comunicava com mímica.

M - Nossa! Mas depois ela aprendeu?

Kevin - [informação omitida].

M - Ah, legal. Nossa, deve ser difícil, né, ficar só comunicando por mímica?

Kevin - Eu não sei nem como comunicar com mímica aqui em casa...

M - [risos] Mas você é bom na mímica que eu sei, Kevin. Kevin, na escola você tem outra professora, né, você já teve outras professoras de inglês além de mim, né?!

Kevin - Já.

M - O quê que você acha que eu tenho de parecido com a sua outra teacher, na escola?

Kevin - Eu acho...a minha professora de inglês desse ano você já conhece, né?! É a tia [nome da professora].

M - Yes.

Kevin - É...parecida?

M - Você acha que eu tenho alguma coisa parecida com ela?

Kevin - Hum. Isso que a maioria das professoras tem, mas é quando, às vezes, quando alguém na sala tá com problema de internet e ela faz alguma pergunta pra essa pessoa, ela fala...aí se é uma pergunta de 'sim', 'não', 'talvez', ela fala: "Sim? Não? Talvez?", até que a...aí vai esperando um pouquinho. Você fala...você fala: "Você tá aí?", alguma coisa assim.

M - *Hi? Are you there? Can you hear me?*

Kevin - É. Ela fala em português, mas em inglês é quase igual.

M - Ah tá. É parecido?

Kevin - É.

M - Entendi. Ela faz assim também no ouvido?

Kevin - Algumas vezes sim.

M - Você acha que eu tenho alguma coisa de diferente com a teacher [nome da professora]?

Kevin - Sim.

M - O quê que é diferente?

Kevin - É diferente que...a tia [nome da professora], lá na escola, ela, às vezes, que ela passa prova, na Playschool a gente não tem prova. E também lá na escola a tia [nome da professora] ela...ai, eu esqueci o que era. A tia [nome da professora]...ai, esqueci. Ela...de diferente é que às vezes a tia [nome da professora] ela sempre tá em um lugar da casa dela, ela nunca, nas aulas, ela vai pra outro, né, quer dizer, nem no meio da aula. A maioria das vezes, quando ela começa a aula, ela só tá em um. E na Playschool às vezes você tá na cozinha, às vezes tá no quarto, às vezes tá...nem lembro se era o quarto, e às vezes você tá na sala.

M - Aham. É verdade. Eu fico andando aqui pela casa, né?! Agora uma pergunta sobre as nossas aulas, Kevin. Qual é a parte da aula que você mais gosta?

Kevin - Tem três partes que eu mais gosto, a última é a mais engraçada.

M - Hum.

Kevin - A primeira é a hora da música, porque eu gosto daquela musiquinha do *Hello*. A segunda é aquela que você compartilha a tela pra gente ligar o nosso nome, no papelzinho, até a carinha.

M - Ah, pra falar dos nossos sentimentos, né?!

Kevin - É.

M - Legal.

Kevin - A terceira é no finalzinho, bem no final da aula mesmo, faltando um minuto. A gente sempre aproveita os últimos minutos, né, no Zoom, que aparece. Então você...na...na aula, quando a gente começou o Board Game, e nessa aqui também, nessa que a gente ia terminar, né, aí bem na hora que era a vez de alguém jogar, o Zoom acabou a reunião.

M - Ai, você acredita?

Kevin - Acontece várias vezes.

M - Pois é.

Kevin - 25:18

M - E aí sabe o que você pode fazer? É só clicar no link de novo, que aí volta. Eu voltei e funcionou. O [nome da pessoa] voltou, funcionou. Porque o Zoom faz essas coisas com a gente, né.

Kevin - [risos] O Meet também faz.

M - É? Ai, ai, ai.

Kevin - Cada um 25:42.

M - Uma dúvida: você...ah, não, espera! Antes de fazer essa outra pergunta, tem alguma parte da aula que você não gosta muito?

Kevin - Hum...eu não gosto muito? É...não, eu gosto de todas as partes.

M - Ah, que bom. Você, um dia, no futuro, gostaria de ser professor de inglês?

Kevin - Professor de inglês...eu não sei se eu vou ser professor de inglês, muito provável que não, né, porque eu não gosto...porque eu não sei nem ensinar...é...a fazer o cubo mágico direito, imagina inglês.

M - Mas um dia eu quero que você me ensine a fazer o cubo porque eu não sei.

Kevin - Meu Deus! É você falando pra eu te ensinar a fazer o cubo, a minha professora, é uma outra professora minha da aula, é meus amigos...

M - Todo mundo quer aprender a fazer o cubo. A gente precisa de você.

Kevin - 27:10 e postar no mundo!

M - [risos] Faz um vídeo ensinando e manda pra gente. O que mais você quer falar, Kevin, sobre as nossas aulas, sobre a Playschool? Quer falar mais alguma coisa?

Kevin - Eu só queria falar uma das di...uma diferença entre a aula normal da escola e a aula da Playschool, porque lá na escola a tia não deixa...eu também sou escoteiro, também vou falar a diferença; lá na escola a tia deixa todo mundo com o áudio fechado, a gente só pode ligar lá pro finalzinho da aula, quando ela deixa a gente conversar e quando a gente tá falando as respostas e tudo mais, mas às vezes, quando ela tá com problema de conexão, ou quando tá na hora de prova, ela não

deixa a gente falar, ela fecha o áudio. Já no escoteiro a gente também...a maioria das vezes a gente fica com o áudio fechado, mas outras vezes a gente fica com aberto, e na hora que a gente tá fazendo alguma coisa, o chefe ele fecha o áudio de todo mundo. Mas no Zoom, quando o chefe faz isso, as pessoas não conseguem ligar de novo, só quando ele manda.

M - E na Playschool fica todo mundo com o áudio aberto, né?!

Kevin - É, é muita diferença.

M - Você acha que isso é bom ou é ruim?

Kevin - Ah, tem momento bom e momento ruim. Momento ruim é porque às vezes, lá no 28:50 , no escoteiro, e aqui no Zoom, né, porque meu Zoom também é no escoteiro, na hora de abrir o áudio às vezes demora um pouquinho, às vezes ele abre e fecha, abre e fecha, abre e fecha. Aí isso é meio ruim. O bom é que a gente não vai precisar abrir assim. Outra coisa ruim também é que às vezes tem muita gente falando junto.

M - É verdade. Isso eu percebi também, na aula de hoje principalmente, né?! Teve uma hora que o [nome do aluno]...eu achei que tinha sido o [nome do aluno] que tinha respondido e não foi ele, foi outra pessoa.

Kevin - Foi o [nome do aluno].

M - No Board Game...aham. E aí eu jurava que era o seu irmão que tinha respondido. Então é uma coisa que a gente pode combinar nas aulas, né?! Foi bom você ter falado isso, viu? Então é isso. Então eu vou colocar seu nome lá, o seu nome secreto, Kevin, lá no meu livro.

## Anexo 13

### Transcrição – Darios

M - *Hello!* Tudo bem, Darios?

Darios - [acena com a mão]

M - Vou falar em português, pode?

Darios - [faz um sinal com as mãos consentindo]

M - Ok. Darios, é o seguinte: eu estou escrevendo um livro, e eu queria...eu tô conversando com várias pessoas, alunos, pais de alunos, e eu queria colocar você também no meu livro, você topa?

Darios - [responde que sim com a cabeça]

M - Então tá bom. Oba! E aí eu vou te fazer algumas perguntas, tá, Darios? E você pode responder se você quiser, se tiver alguma pergunta que você não quer responder, você fala assim: "Ai, teacher, eu não quero responder não", ou então "Não sei", tá bom? E tudo bem, a gente vai continuar sendo amigos, ok?

Darios - Ok.

M - A primeira pergunta é a seguinte, Darios: você gosta de aprender inglês?

Darios - Sim, sim.

M - Por quê?

Darios - [longa pausa] Eu posso saber mais. 33:40

M - Legal. Você usa inglês em outras coisas, assim, na sua vida? Pra jogar, pra cantar, pra ver TV?

Darios - Sim.

M - Yes?

Darios - Sim.

M - Em quê, por exemplo?

Darios – Roblocks!

M - Pra jogar?

Darios - Sim.

M - E você acha que o inglês que você aprende na sua escola, lá no [nome da escola], na Playschool, te ajuda a jogar?

Darios - Muito!

M - Sério? Que legal, muito bom. Pra você, Darios, qual é a melhor forma de aprender inglês?

Darios - Indo aí.

M - [risos] Na Playschool?

Darios - Lá onde você tá.

M - Aqui? Eu tô na minha casa.

Darios - Eu achei que você estava no inglês.

M - Ah tá. Já pensou? A gente podia combinar um dia pra vocês virem aqui em casa, eu ia gostar muito! Agora me fala uma coisa: nas nossas aulas, da Playschool, qual é a parte da aula que você mais gosta?

Terceira pessoa: Pode falar, Darios. Qual você gosta mais? Da brincadeira...

Darios - [longa pausa] Da brincadeira.

M - Ah, legal. Qual brincadeira? Tem uma brincadeira específica, assim, que você gosta muito?

Darios - Eu gosto.

M - Qual?

Darios - Eu gosto muito da brincadeira que eu me esqueci o nome. É..35:24

M - Ahhh! 35:27

Darios - 35:28 que eu me esqueci.

M - Oi?

Darios - Ela me lembrou...tanto tempo dessa parada que eu me esqueci como se falava.

M - É porque faz tempo que a gente não brinca, né?!

Darios - É que esse corona vírus chegou aqui na Terra, e eu quero matar esse corona vírus agora.

M - Pois é, Darios, não tá fácil não, né?!

Darios - Uhum.

M - O quê que você tá achando dessa quarentena?

Darios - Muito chata.

M - Sério, Darios?

Darios - 35:54 pela minha vida.

M - Quê?

Darios - Não tô gostando dessa quarentena não.

M - Não?

Darios - Eu quero voltar pro colégio. Eu quero tirar essa máscara também. Quando o corona vírus se juntar todo, eu vou cravar uma espada de diamante em todos.

M - Combinado então. E o quê que você tá achando...o que você achou do ensino online?

Darios - Muito chato.

M - Muito chato?

Darios - Mais chato que a quarentena.

M - Mais chato que a quarentena? Por que, Darios?

Darios - Porque fica travando, a internet trava; quando tá na hora de chamada, aí...aí trava na hora que você vai...que a tia te chama, aí você tem que desligar e ligar de novo e falar com a tia o que aconteceu. Um absurdo isso.

M - Um absurdo, gente.

Darios - E ficar longe dos amigos também, que eu odeio. Eu quero voltar pra escola.

M - É, né?! E você gostou de ter voltado pra Playschool?

Darios - Muito!

M - Eu também, Darios. Eu estava morrendo de saudade! Muita, muita, muita saudade. Agora eu vou te fazer uma pergunta...

Darios - Agora eu só não entendi porque tem uma sala cheia, um monte de coisa que a gente vai usar só depois da quarentena, que você guardou...que você guardou tudo, né?! Lá na salinha.

M - Hã?

Darios - Os brinquedos da Playschool.

M - Ah, os brinquedos. Pois é. Aí por isso que...

Darios - Agora que essa quarentena chegou...

M - Eu tive que guardar tudo, Darios, não teve jeito. Por isso que no final lá, no *playtime*, agora a gente...eu coloco as coisas, cada um tem uma caixinha, não é?!

Darios - É.

M - Que aí eu consigo higienizar aqueles brinquedos da caixinha.

Darios - Não, mas só que tem uma coisa lá, o seu computador que você deixa lá.

M - É. Mas meu computador só eu ponho a mão, né.

Darios - É.

M - Aí não tem problema. Agora, Darios, eu queria saber uma coisa: tem alguma parte da aula de inglês que você não gosta muito?

Darios - Não.

M - Não? Pode falar de coração.

Darios - Não.

M - Tudo certo?

Darios - [faz que sim com a cabeça]

M - Show de bola. Você acha importante aprender inglês, Darios?

Darios – Muito!

M - Por quê?

Darios - Porque ajuda a gente falar coisas novas 39:01. E ajuda também a falar uma outra língua também.

M - Uhum. Verdade.

Darios - Tem mais outras coisas que eu não sei também.

M - Aham. Você gostaria de aprender outra língua, sem ser inglês, Darios?

Darios - Não.

M - Só inglês tá bom?

Darios - [faz que sim com a cabeça]

M - Agora, eu sei que lá no [nome da escola], você tem outra professora de inglês, certo?

Darios - Aham.

M - Você acha que eu tenho alguma coisa de parecida com essa professora? Com a sua *teacher* lá da escola.

Darios - Sim.

M - O quê?

Darios - Uma coisa só.

M - O quê?

Darios - É...[risos] Quando a minha tia de inglês ela coloca um áudio lá, sabe a música que você toca pra gente lá na Playschool? Sabe a música?

M - Aquela: "*Hello, nice to see you, everyone*", essa?

Darios - Sim. Ela toca também.

M - A mesma música? Que legal! [risos]

Darios - Toca música diferente também. É, ela faz músicas diferentes. Por mês, por mês ela vai mudando, eu acho.

M - Ah, legal. E você gosta dessa música?

Darios - Eu não sei.

M - Ah, mais ou menos.

Darios - Eu não sei 40:56.

M - A gente pode mudar também, Darios.

Darios - Eu não sei o que dizer.

M - [risos] Eu posso cantar aquela outra também que você gosta "*Darios is here, Darios is here!*" [risos].

Darios - [tapa os ouvidos]

M - Tá bom, já parei. Darios, agora você acha que tem alguma coisa de diferente? Que eu tenho com a sua teacher lá da escola.

Darios - É...tem. Tem algumas.

M - O quê?

Darios - A gente...eu tenho...toda a minha turma, lá na minha escola, tem um livro de inglês, sabe? É, também a gente tem várias coisas lá...vai até cem páginas, mais de cem páginas, na verdade. Aí eu vou fazendo por página, por página, na aula de inglês. Eu sempre pego o meu livro de inglês agora. Agora eu não uso mais o meu caderno, eu acho.

M - Uhum.

Darios - Toda aula de inglês eu pego meu livro. Eu acho que é só isso. Tem mais alguma coisa, mas só que eu não me lembro.

M - Tá. Então na escola a teacher faz o livro, né, e na Playschool a gente não tem um livro assim.

Darios - É.

M - A gente faz várias coisas, né. Por exemplo, essa semana a gente fez um *volcano*.

Darios - 42:38 Aí quando não tiver esse corona vírus, vai voltar os brinquedos e tudo o que era antes.

M - Yes.

Darios - Esse corona vírus mudou tudo, mudou tudo.

M - Verdade. Verdade, Darios. Você acha que as coisas estão mudando pra melhor ou pra pior?

Darios - Bem pior, muito pior. Tem que ficar usando a máscara, tem que usar máscara até no carro.

M - Nossa senhora! Às vezes a máscara sufoca, né?!

Darios - É. É bem chato ficar de máscara. Agora, o que tá salvando a nossa vida mesmo é a máscara.

M - Pois é, né, não tem jeito. É chato, mas a gente tem que usar, né, Darios?! Deixa eu te fazer uma pergunta: você gostaria de, um dia, ser professor de inglês?

Darios - Não.

M - Não? *Teacher* Darios não? Você já escolheu o quê que você quer fazer na vida?

Darios - É...não.

M - Ih, tem tempo ainda pra pensar, né, Darios?! Você quer falar mais alguma coisa sobre as nossas aulas de inglês, sobre mim, sobre a Playschool?

Darios - Não.

M - Não? Tudo certo? Agora Darios, escolhe um nome secreto pra eu me referir a você no meu livro. Porque eu não vou contar pra ninguém que a gente fez essa entrevista, vai ser um segredo só nosso, e da sua mãe e do seu pai. E aí, quando eu for falar de você, eu não vou falar que é Darios "Darios falou isso", eu não vou falar, eu vou colocar um nome secreto que eu queria que você escolhesse. Pode ser um nome de super herói, pode ser o nome que você quiser. Pode ser Severino...[risos] Ah, olha ele aí! *Hello*, Severino.

Darios - Não.

Terceira pessoa: Então vai, fala.

M - Pode ser um nome de dinossauro, pode ser de super herói, pode ser o nome de um amigo que você gosta muito.

Darios - Ah, tem dois amigos que eu gosto muito.

M - Hum.

Darios - [nome de pessoas], também.

M - Quer escolher um pra botar?

Terceira pessoa: Quer escolher um? Quer escolher um nome?

Darios - Não.

M - Não?

Darios - Não.

M - Quer um nome de super herói? O nome de um personagem de filme?

Darios - Oi?

M - Quer escolher o nome de um personagem de filme?

Terceira pessoa: E o jogo que você joga, como é o nome dele?

M - Do jogo! Pode ser o Steve do Minecraft.

Darios - Ah, é verdade.

M - Pode ser?

Darios - [inaudível]

M - Não. Não? Então vamos escolher outro então.

Terceira pessoa: Como você queria chamar mesmo? Você falou outro dia pra mim. Pedro? Fala logo.

Darios - Não sei qual nome.

M - É difícil, né, Darios, escolher nome.

Terceira pessoa: João. Fala logo.

Darios - Eu não sei.

M - Pode ser Homem-aranha, pode ser Huck, pode ser...

Darios - Eu já achei o meu nome bem legal, Darios.

Terceira pessoa: Não, seu nome é legal, mas é que não pode pôr seu nome, tem que pôr outro, inventar um.

M - Tem que ser tipo uma identidade secreta, Darios, entendeu?

Terceira pessoa: [informação omitida]. Como que é o seu?

Darios - Não sei qual.

M - Você teve uma ideia aí. Você ia falar. Você falou assim: "Pode ser...", e aí não terminou.

Terceira pessoa: Como chama aquele desenho de dinossauro que você tá assistindo? Tem um nome lá que você gosta? Aquele menininho...

Darios - Ah, é o...ah, eu sei o nome...

Terceira pessoa: Como que é?

Darios - Darios.

Terceira pessoa: Darios, vão pôr o nome Darios. Fala pra ela.

Darios - Darios.

M - Como escreve, Darios?

Terceira pessoa: D-A-R-I-O-S.

M - D-A...

Darios - D-A-R-I-O-

M - Dario?

Darios - Darios.

M - D-A-R-I-O?

Darios - É.

M - Dario?

Darios - D-A-R-I-O-S.

M - Darios. Pô, que nome maneiro. É de jogo?

Darios - Não, é de uma série. Vai sair uma nova temporada em breve. É sobre dinossauros.

M - *Dinosaurs*. Ok, Darios.

Darios - É algumas crianças e o parque *Jurassic World*.

M - Ah, legal.

Darios - Vai sair nova temporada.

M - Ok, Darios. Muito obrigada pela sua entrevista.

Darios - A minha mãe falou isso pra eu falar.

M - [risos]

Terceira pessoa: Não, eu falei pra você falar um nome que você gosta.

Darios - 48:53 que ele gosta de dinossauro, só por isso.

M - Então pronto, então você vai ser o Darios. Darios, você se lembra de um desenho que você fez de mim jogando basquete com você?

Darios - Eu me lembro, mas só que eu não sei porque 49:13.

M - Eu guardei aquele desenho. Eu posso colocar esse desenho no meu livro também? Você deixa?

Darios - Pode.

M - Então tá combinado, Darios.

Darios - À vontade.

M - *Hi five*. Obrigada, Darios, obrigada, [nome da pessoa]. Beijão pra vocês, bom feriado.

Terceira pessoa: Foi ótimo, tá? Um beijo.

M - Eu que agradeço, gente. Muito bom ver vocês. Beijinho.

## Anexo 14

### Transcrição – THTTT

M - [nome da pessoa]?

THTTT - *Hello*.

M - *Hello. Let's speak Portuguese?*

THTTT - Yes!

M - Yes? Ok. Só hoje, hein?! Não me vem falando em português na aula da Playschool não. Queria só bater um papo com você, THTTT, rapidinho, tá? Porque eu tô escrevendo um livro, e aí eu vou contar várias histórias no meu livro, histórias dos meus alunos, histórias das mães dos alunos; aí eu queria colocar uma história sua, pode ser?

THTTT - Yees!

M - Me fala uma coisa, THTTT , você gosta de aprender inglês?

THTTT - [faz que sim com a cabeça]

M - Por quê?

THTTT - Porque...[longa pausa] porque eu gosto de aprender várias línguas.

M - Ok, legal. E me fala uma coisa: pra você qual é o melhor jeito de aprender inglês?

THTTT - Brincando, fazendo 24:38 , as mesmas coisas que você faz.

M - [risos] Muito bom. Agora me fala aqui sobre as nossas aulas: qual é a parte da aula que você mais gosta?

THTTT - A parte que...do...do começo. O começo.

M - O comezinho? Que a gente canta música....

THTTT - [faz que sim com a cabeça]

M - Legal, legal. Tem alguma parte da aula que você não gosta muito?

THTTT - A hora de ir embora.

M - Ah, eu também. Porque aí a gente tem que falar *bye bye*, né. Me fala uma coisa aqui: o que você tá achando da aula online?

THTTT - Legal!

M - Sério? Você prefere online ou presencial?

THTTT - Os dois!

M - Os dois? Muito bom. Por que você acha que o papai e a mamãe escolheram o inglês pra você aprender, THTTT? Ou foi você que escolheu?

THTTT - Não, minha mãe que escolheu.

M - E por que você acha que ela escolheu o inglês?

THTTT - [longa pausa]

M - Por que você acha que a mamãe escolheu o inglês e não escolheu francês ou espanhol pra você aprender? Você quer responder essa pergunta? Você pode falar que não quer também.

THTTT - Hum, eu não sei qual que é a resposta.

M - Não? Então vamos fazer outra pergunta. Você aprende inglês em outros lugares, além da Playschool?

THTTT - É, no ano passado.

M - Onde?

THTTT - É, na [nome da escola]. Eu estudei um ano...dois anos lá, se eu não me lembro. Né?! Dois anos. Não, um ano.

M - E na escola que você tá agora, você não aprende inglês não?

THTTT - Não. No [nome da escola].

M - No [nome da escola] não tem aula de inglês?

THTTT - Tem.

M - Hum. Mas você acha que você não aprende lá, é isso?

THTTT - Não, lá...lá eu aprendo sim, mas...tenho livro...

M - Entendi. E em casa, você aprende inglês em casa também?

THTTT - [faz que sim com a cabeça]

M - Como?

THTTT - [faz que não com a cabeça]

M - Não? Não aprende em casa. Ok. Então você tem outras professoras de inglês, além de mim.

THTTT - Tipo...tipo a teacher [nome da professora]. A teacher [nome da professora] que é da aula de inglês do [nome da escola].

M - Aham. O quê que você acha que eu tenho de parecido com ela?

THTTT - Falar inglês.

M - E o quê que você acha que eu tenho de diferente?

THTTT - Ah, ela tem óculos e você não tem.

M - Ah! Deixa eu te contar um segredo, THTTT, você sabia que eu uso óculos?

THTTT - [cara de surpreso]

M - Você já me viu de óculos! Já? Qualquer dia desses eu te mostro meu óculos. É segredo.

THTTT - Não, não.

M - THTTT, você acha que aprender inglês pode te ajudar a aprender outras coisas na vida?

THTTT - Sim.

M - Tipo o quê?

THTTT - É.. 28:13 [risos]

M - [risos] Você gostaria de, um dia, ser professor de inglês, THTTT?

THTTT - [...]

M - Ou não? Você quer fazer outra coisa da vida?

Terceira pessoa: Você quer ser o quê?

THTTT – Astronauta!

M - Que massa! Maneiro. Que mais que você quer falar sobre as nossas aulas de inglês? Que mais você quer falar? Quer falar mais alguma coisa sobre as nossas aulas na Playschool?

THTTT - [...]

M - Opa! Voltamos! Quer falar mais alguma coisa, THTTT?

THTTT - Hum...é que eu não gosto de...já que me magoa...é por isso que eu saí da sala.

M - Ah, entendi. Mas aí, THTTT...[risos] deu um zoom assim, oh "Tan tan tan" [risos]...

THTTT - [risos]

M - Ficou assim, oh: "Eu não gosto, por isso que eu saí da sala" "Tan tan tan" [risos]. THTTT, mas aí você nem deu a chance da gente conversar, tá? Se você quiser, na próxima aula a gente pode conversar sobre isso com a amiga, aí você explica pra ela porque você ficou triste e tudo mais, tá bem? Última pergunta: THTTT, no livro que eu tô escrevendo, eu não posso escrever o seu nome, não posso escrever lá que foi o [nome da pessoa] que me falou isso, eu tenho que colocar um outro nome. Então eu quero pedir pra você escolher um nome secreto pra eu colocar no meu livro. Pode ser um nome de super herói...

THTTT - Eu sei, eu vou botar o nome do meu...no meu videogame.

M - Qual?

THTTT - Que é THTTT. T-H-T-T-T.

M - T-T-H-T-T-T-, é isso?

THTTT - [faz que sim com a mão]

M - Caraca, que nome louco.

THTTT - É que eu tenho no...é o que eu tenho no 30:56.

M - Ah, legal. THTTT então muito obrigada, viu? Oh, um beijão e até...

THTTT - Vou fazer uma coisa aqui...

## Anexo 15

### Transcrição – Rute

M - Estamos aí, né, na luta. Hoje tem encontro, né, mais tarde, eu lembrei ontem.

Rute - Pois é! Eu comecei a leitura do texto e não consegui terminar, vou ver se eu consigo ainda antes da reunião.

M - Eu abri aqui agora. Depois que a gente conversar rapidinho aqui, eu vou ler. [risos]

Rute - [risos]

M - É muita correria, né, Rute?

Rute - Muita, muita.

M - Como tá sendo o 00:27 ?

Rute - Menina, eu não sei o que tá...a [nome da pessoa] mandou alguma coisa pra você da sala? Ah, você não tá fazendo a disciplina.

M - Não, não tô não.

Rute - É, você já acabou as disciplinas. A [nome da pessoa] não mandou nada ainda não da disciplina. [risos] Tô esperando, né?! Ela deve falar hoje, lá na reunião, alguma coisinha para as pessoas que vão estar na reunião, né?!

M - Aham.

Rute - Mas não mandou nada ainda não, tô esperando pra ver.

M - Ela é tranquila, né, a [nome da pessoa].

Rute - [risos] Ela é.

M - Tranquila! Graças a Deus.

Rute - Por enquanto não mandou nada. É, não, graças a Deus que ela é tranquila porque eu fiquei desesperada esses dias aí pra trás, e ainda tô, né, Marianna. Porque eu, assim, eu entrei nessa de autoetnografia, mas eu não sei nada disso. Sabe o que é nada? A única coisa que eu sei, que é pensar fora da caixinha, que eu tenho que aprender a escrever diferente um texto científico, que eu não..01:35 [falha no som] e vai ser complicado, mas vão bora, né, vão aprender. [risos]

M - É. Eu também sou muito dentro da caixa, pra mim é difícil sair da caixa. Mas vamos lá. Rute, vai ser bem rapidinha a nossa conversa. Eu queria te agradecer primeiro por aceitar participar da minha pesquisa.

Rute - É um prazer.

M - E te dizer que a nossa imagem e voz não vão ser usadas no estudo, tá? Eu só vou depois transcrever essa conversa, aí eu te mostro, pra você ver, e falar assim: "Ai, Mari, eu não queria que fosse divulgada essa parte", aí...tá? Se tiver alguma coisa assim que apareça.

Rute - Aham.

M - Queria saber um pouquinho, Rute, a sua história como aprendiz: você já estudou alguma língua estrangeira?

Rute - Menina, eu já...eu comecei uma vez, até na [nome da escola] eu comecei a ir. [informação omitida], mas aí não deu pra conciliar, né, e agora eu me...eu vi que eu vou precisar, de qualquer jeito, ler em inglês, sabe? Eu tô vendo que muita coisa de autoetnografia é em inglês, então eu tenho que correr atrás disso. Aí entrei no curso daquele [nome da escola], eu acho...

M - Online?

Rute - Comecei agora um curso de inglês [áudio travado, não é possível compreender a fala] 03:11 . Eu tenho uma certa dificuldade, né, porque eu não tenho contato nenhum com a língua inglesa, principalmente com a língua inglesa, né, eu não tenho contato nenhum. Então, assim, pra mim eu tenho uma certa dificuldade, principalmente em pronúncia. Até que compreender, eu compreendo bastante coisa, mas pronúncia...aí a gente fica com vergonha de falar perto dos outros, né, porque não sabe pronunciar, mas tô tentando aprender, vou aprender.

M - Vai, vai sim. E na escola, tinha alguma língua estrangeira na escola, quando você estudava no ensino básico?

Rute - Eu tive inglês, se eu não me engano...não, tive, eu estudei em [nome da escola], eu tive inglês do...antigamente...quinta série até o oitavo, né...até o nono...é, oitavo. Eu tive do quinto ao oitavo e depois eu tive...no ensino médio também eu tive inglês sim. Mas inglês na escola é complicado, né.

M - É? Como é que eram as aulas?

Rute - Na educação regular é complicado porque eu acho que o...eu não sei se é os professores que acham que a gente não vai conseguir sair daquele lugar e fica sempre naquela mesma coisa, né, de algumas...de alguns vocabulários, de número, alfabeto, cumprimentos, essas coisas e gira em torno disso, né, o verbo to be, não passa disso. Eu acho que a gente acaba se prendendo muito a pouco conteúdo e fica naquele conteúdo anos e anos e anos e anos. E foi isso também no meu ensino básico, pelo que eu...pelo que eu entendo, né. Porque, assim, eu sempre gostei muito, então eu acho que se eu tivesse tido mais coisa, eu tinha aprendido um pouco mais.

M - Entendi. Parece que as expectativas eram baixas, né, dos professores. É isso?

Rute - É, eu percebo que...mas até porque também, você sabe que escola básica o menino...hoje é até pior, né, antigamente até que o povo gostava um pouquinho mais de...gostava não, o pai obrigava um pouquinho mais a estudar, né. Mas eu acho que a expectativa era baixa porque a gente sempre repetia as mesmas coisas, anos após anos, não ia desenvolvendo. Não sei, não sei se pensava em quem estava chegando ali, agora, não sei o que acontecia não.

M - Pode ser.

Rute - Mas não desenvolvia muito não, não rendia muita coisa não.

M - Não, né. O quê que você fazia nessas aulas de inglês, Rute? Você lembra? Tinha música, tinha leitura, tinha o quê?

Rute - Olha, eu, assim, o que eu me lembro era basicamente gramática, né, era aprender a usar aquelas terminações. Eu acho que era basicamente isso, eu não lembro de música, mas tem muito tempo, né, Marianna, pode ser que eu não lembre mais. [risos]

M - [risos]

Rute - Eu já tenho [informação omitida], né, então pode ser que eu não lembre mais. Mas eu não lembro, assim, de música, de um vídeo, sabe? Eu não lembro dessas coisas nas minhas aulas de inglês não. Eu acho que era mais exercício, gramática, exercício, livro...

M - Caderno...

Rute - Caderno. Acho que minhas aulas se baseavam nisso aí. Não lembro não de nada...

M - E os professores, você lembra dos seus professores de inglês?

Rute - Menina, deixa eu tentar lembrar aqui de professor de inglês...Agora que eu lembrei que no ensino médio eu não tive inglês, eu só tive no primeiro ano porque eu fiz o magistério.

M

–

Ah!

Rute - Eu fiz curso profissionalizante, né, na época era o profissionalizante, então eu fiz o magistério. E aí eu só tive no primeiro ano, que era básico. Eu tive inglês em uma escola pública, em [cidade]...olha, eu acho que não me marcaram muito não porque eu não lembro muito dos meus professores de inglês não. [risos]

M - Engraçado, né, a gente tem uns professores que marcam e outros que a gente nem lembra.

Rute - Verdade. Eu tinha uma professora de geografia que me marcou, eu lembro dela até hoje. Agora, minha professora de inglês realmente eu não lembro. Nenhuma delas.

M - Por que essa professora de geografia te marcou?

Rute - Ah, não sei, acho que era o jeito que ela dava aula, sabe? Era um jeito assim...prendia a atenção, acho que era isso. As coisas que ela ensinava também, o jeito que ela ensinava. Acho que era isso que me prendia...que ficou marcado assim, né. Mas o de inglês eu não lembro de nenhuma professora. Se você me perguntar o nome de uma professora de inglês, eu não sei te dizer.

M - Nossa! Então passou batido mesmo.

Rute - Passou. Não lembro de nenhuma delas.

M - E me fala uma coisa: você estudou inglês porque você queria ou porque era o que tinha? Foi você que escolheu ou alguém escolheu pra você?

Rute - Na educação básica?

M - É.

Rute - Era o currículo, né.

M - Era o que tinha.

Rute - Estava na grade. É. Estava na grade, né, a língua estrangeira era o inglês, e estava lá e a gente tinha que estudar.

M - E na pós? Porque você falou que foi procurar, depois, na pós graduação. Aí é você que escolheu?

Rute - É porque eu tenho...é, fui eu que escolhi. Eu tenho muita vontade de aprender inglês, assim, de ler em inglês, eu acho que eu tenho mais vontade de ler do que de conversar. Porque eu gosto muito de ler, então eu acho que eu procurei o inglês e tô, de novo, no inglês...tudo que me chama pro inglês, geralmente, é a leitura, eu quero ter essa capacidade de ler, essa competência de ler e entender e...interagir, à partir dos textos, com as pessoas, acho que é isso. Mas aí foi porque eu quis mesmo.

M - E você falou que queria ler porque tem muita coisa em autoetnografia que tá em inglês, né, Rute?

Rute - Isso, muita, muita coisa. Mas desde quando eu já estava nas tecnologias, tem alguns autores, assim, que eu estava presa mais a questão das tecnologias, tem muitos autores que são...que escrevem, que estão na língua inglesa, né, e eu já via minha necessidade de buscar esse conhecimento.

M - Aham.

Rute - A menina me garantiu que em um ano eu consigo ler, né, então eu tô acreditando nela [risos]. Só não tô tendo tempo pra me dedicar, mas ela também me falou que eu tinha que me dedicar, né, Mari. [risos]

M - [risos]

Rute - Tô tendo muito tempo não, mas eu vou organizar minha agenda porque eu vou ter tempo pra estudar inglês, sim! Eu quero aprender.

M - Isso aí. Pra você, Rute, o quê que tá sendo mais difícil na autoetnografia?

Rute - O quê que tá sendo mais difícil? Eu acho que é pensar fora da caixinha, é o...eu, até agora, Mari, eu, sinceramente, eu não entendi ainda como que é esse texto autoetnográfico, sabe? Como que é a escrita desse texto? Porque eu sei que não é um diário, né, então não é eu ficar falando, contando a minha história, não é só isso, né...tem isso também, mas não é só isso. Aí eu acho que o que tá me...que ainda tá me preocupando é isso, é como que eu vou...se eu vou conseguir pensar fora da caixinha, se eu vou conseguir redigir essa tese no formato que precisa ter, ou não, né, não sei [risos]. Porque, se é pensar fora da caixinha, não tem esse negócio do que precisa ter, né [risos].

M - Pois é, menina, eu também tô com essa dificuldade, essa questão do estilo. Porque não é que a autoetnografia...a autoetnografia ela é um gênero também, né, mas não é um gênero assim...é...relativamente estável, vamos dizer assim.

Rute - [risos]

M - Porque pode ser de várias formas, pode ser ficção, né...Eu já li uma da Ellis, que é a principal pesquisadora, né, da autoetnografia, que era tipo assim...é...é uma ficção, ela fala que uma pessoa veio procurá-la, no gabinete dela, perguntando se ela poderia fazer parte da banca, e aí ela fala: "Não, sobre o quê que é seu trabalho?", "Sobre experiência de mulheres com câncer de mama", é...aí ela fala: "Eu já tive câncer de mama, mas pode deixar que eu não vou deixar que isso vá interferir no meu trabalho", aí tem assim, tem todas as emoções dela, o que ela pensa: " Aí eu respiro fundo e penso: será que eu deixo pra lá? Será que eu estrago mais uma aluna?", aí "Então senta aqui", aí é tipo assim, conversando, aí no outro dia elas se encontram pra tomar café, aí a mulher fala: "Nossa, eu li o que você me pediu e achei maravilhoso! Agora eu quero fazer autoetnografia", é bem legal. Tá em inglês esse texto, se você quiser eu te mando.

Rute - [risos] Você pode mandar, né, quando eu conseguir ler, eu leio.

M - Isso. Eu vi uma outra que era, tipo assim...eu achei esse muito legal também, tá em inglês. É como se fosse um congresso, tá todo mundo em um congresso, e aí é a autora que tá falando, né, das emoções dela enquanto apresenta "Ai, eu fiquei com medo. Eu não sei onde colocar minhas mãos. E aí, graças a Deus, eu terminei a apresentação e aí veio o momento das perguntas", aí uma pessoa levantou a mão lá atrás e falou assim: "É, eu gostei muito que você falou tal coisa. Porque o fulano de tal diz que é assim mesmo", aí tem a citação do cara, e aí outro se levanta e fala assim: "É, mas por outro lado, fulano disse assim, assim, assim", e aí eles vão costurando as citações no diálogo, né, nas interações ali no momento das perguntas. Achei bem legal também. Aí a gente vai escrever o nosso, aí você chega na frente da tela e não sai nada, entendeu?

Rute - [risos] Mas você já fez o capítulo, né?!

M - Aí veio o feedback, Rute. Veio o feedback e assim "Oh, isso aqui não é...", - tem um parágrafo - "...esse parágrafo aqui, esse aqui é uma escrita autoetnográfica, o resto tem que fazer tudo de novo"...[risos]

Rute - [risos] Ai meu Deus! Mas o bom, o bom é que, se tem um parágrafo, Mari, agora você segue a ideia que você botou nesse parágrafo, entendeu? A forma, o jeito, o estilo desse parágrafo, e vai escrever o restante.

M - Eu fiz assim...eu fiz...o projeto que eu mandei pra Plataforma Brasil não tem nada a ver, isso aqui não é autoetnografia, mas eu sei que não é, eu mandei porque a Plataforma Brasil pede assim. [informação omitida] aí ele: "Isso aqui eu não entendi nada. Eu não entendi porque você fez assim, isso não é autoetnografia", eu falei: "Eu sei, [nome da pessoa]. É porque é pra Plataforma Brasil, é só pra submeter", aí ele: "Ah, tá. Agora eu entendi". Aí eu tô fazendo meu texto como se fosse um diálogo entre mim e o leitor, aí eu começo a escrever, tem lá uma citação de um poema, o texto de abertura é um poema, e aí eu começo a falar do poema, não sei o quê, e aí o leitor fala assim: "Espera aí, mas isso aqui não tá parecendo uma tese", aí eu falo: "Talvez você tenha até olhado na capa de novo pra ver se é uma tese, ou talvez você tenha pensado assim: nossa, não se fazem mais teses como antigamente. Ou talvez você não pensou nada disso e só quer ver onde isso vai...onde vão chegar", e aí eu vou falando assim. Só que chega uma hora que eu empolgo explicando as coisas e esqueço de conversar com o leitor, aí fica umas dez páginas sem conversar nada com o leitor, aí depois tem uma pergunta. Aí o [nome da pessoa]: "Ai, adorei que você fez tipo uma conversa, mas conversa mais". Aí a minha dificuldade, Rute, é entre trazer essa informalidade pro texto, né, esse frescor, como diz o Fabrício Ono; eu não sei se você leu a tese dele, você leu?

Rute - De quem?

M - Do Fabrício Ono. Eu acho que eu te mandei.

Rute - Não, não li ainda não. Sabe por quê? Eu estava fazendo meu projeto, né, desesperada, agora eu tô ali desesperada com a coisa do CEP [?], agora que eu vou começar a ler, né. Eu li a da Karina, comecei a ler a de um rapaz que tem mais ou menos a ver com o que eu tô fazendo, e vi essa que você tinha usado, e que a Karina também, aí eu até baixei pra eu ler também, mas não vi ainda não.

M - A da Karina tá muito bem escrita, muito boa. [trecho omitido]

Rute - É, porque eu vi...

M - Fala.

Rute - Não, eu vi que você citou... a Karina também, né, eu pensei que fosse mais, mas eu vou ler pra ver.

M - Não, a da Karina tá muito bem embasada, eu achei bem escrita, excelente.

Rute - Eu achei a da Karina muito boa, eu gostei muito da tese dela.

M - Tá bem boa mesmo.

Rute - Mas me desesperei muito também com a tese dela, tá? Porque eu não sei se eu sou capaz de escrever daquele jeito não. [risos]

M - É muita coisa, muita coisa. E, assim, a minha dificuldade é encontrar um equilíbrio entre você produzir um texto científico, que aquilo é um texto científico, né...

Rute - Aham.

M - [...] de acordo com o que se espera de uma tese, mas, ao mesmo tempo, trazer essa informalidade pra tornar o texto acessível. Essa é a minha dificuldade.

Rute - É, eu acho que é essa aí mesmo...esse equilíbrio, você falou a palavra, é o equilíbrio, acho que essa é a dificuldade.

M - É.

Rute - Eu não comecei ainda a escrever, mas na minha mente a minha maior preocupação é essa: eu vou dar conta de fazer um texto que, ao mesmo tempo que ele é científico, ele é, de certa forma, informal? É uma tese, então tem que ter um...sabe? Tem que ter conteúdo.

M - É o conteúdo, né...

Rute - Essas coisas ficam na minha cabeça: como é que eu vou fazer isso? Mas tem que fazer, né, porque até maio do ano que vem eu tenho que qualificar.

M - Uma coisa, Rute, que eu ando fazendo é: eu fico com uma cadernetinha...é...e aí...até na cabeceira da cama assim, porque às vezes eu tenho um *insight* assim que eu acho que Deus é que manda, aí eu vou lá e anoto pra eu não esquecer. Então esse formato que eu pensei, do diálogo entre mim e o leitor, veio em um *insight* desse aí.

Rute - Aham. Pois é, eu tenho que ler muita tese ainda, autoetnográfica, pra eu decidir qual vai ser a minha linha, o meu estilo de escrita, entendeu? Isso eu não defini ainda, em relação a autoetnografia, até porque eu acho que eu não conheço suficiente pra ter decidido isso ainda. Então eu vou...eu tô deixando agora o projeto, né, e agora o que eu vou começar...porque eu já botei os documentos e tem que ir esperando, né, eles dando resposta até ser aprovado, então agora o que eu vou fazer é começar isso, começar a ler, a fazer as minhas anotações, fazer...pra ver se assim...ver se surge uma ideia de como que eu vou escrever esse texto, né, como que eu vou me colocar ali naquele texto, como é que eu vou colocar o leitor, e como é que eu vou colocar conteúdo [risos]...e os dados, como é que eles vão aparecer. Ai, complicado, mas...mas fazer, né. Eu não tive outro jeito, eu tive que caminhar pra isso, acho que foi a única saída que eu encontrei.

M - Aham. E a gente vai assim, trocando figurinhas, né?! Até a defesa.

Rute - É isso aí. Até a defesa.

M - Rute, a gente se conheceu no Doutorado e depois a gente viu que a gente tem muitas coisas em comum, né?!

Rute - É.

M - A gente tem a mesma [informação omitida], a gente foi colega de sala, e [informação omitida], né. Eu queria saber de você como que você...eu queria que você falasse um pouquinho sobre essa relação de nós duas.

Rute - Mari, você foi um achado pra mim lá naquela...naquele...naquele disciplina, porque eu realmente sou muito tímida, né, aí quando eu descobri que você era da mesma [informação omitida], o que já ajuda a se aproximar, né. Então, assim, eu gostei muito de tudo que a gente passou ali na disciplina, nas disciplinas, né, porque nós fizemos três disciplinas juntas naquele primeiro semestre.

M - Foi.

Rute - Gostei muito de produzir texto com você, eu achei que foi uma parceria muito legal, sabe? Cada um deu o que tinha pra poder ficar um texto legal, eu gostei muito. Admiro muito sua...sua inteligência, sabe? O jeito que você escreve, eu gostei muito da sua escrita, tem ainda humildade na criticidade, no texto, sabe? Porque eu vim da educação, a educação não critica muito não...

M - Sério?

Rute - Pelo menos assim...assim, eu não percebia que eles me...me...porque hoje eu percebo que todo professor, que eu começo a escrever, ele me pede isso, esse olhar crítico sobre aquilo que eu tô falando. Na educação eu não percebia muito isso, não que não tivesse, tinha, mas era...não era aquela crítica tão fundamentada, sabe? Eu acho que eles não exigiam isso muito de mim. Então, assim, eu tô tendo...essa é uma das dificuldades que eu tô tendo na escrita na...agora na linguística, né, porque eu vejo...mas, assim, eu tô começando a aprender a ter esse olhar. E eu vi que você tem muito isso já porque você já estava lá, e eu gostei muito da forma como a gente trabalhou. E eu acho que essa parceria dá pra ir muito tempo ainda.

M - Concordo. [risos] Concordo plenamente, Rute. Parceria muito boa. Eu também acho que você foi um achado ali na Universidade, e eu fico muito feliz de saber que eu posso contar com você e ter uma

peessoa ao lado, assim, com quem a gente pode conversar de Deus, né, e falar de ciência também porque eu acho que tem tudo a ver.

Rute - Aham. Sim! Com certeza.

M - Eu acho que tem tudo a ver. Rute, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Rute - Que eu tô desesperada? [risos]

M - Somos duas! A gente ri...

Rute - Que eu não sei se eu vou conseguir terminar esse Doutorado com essa autoetnografia. [risos]

M - Não, vamos sim! Vamos sim. Uma hora sai, uma hora sai.

Rute - Sai sim.

M - Em nome de Jesus, gente.

Rute - Sai, com certeza sai. Uma hora vai acabar saindo, né. A gente se acha e o negócio flui. O que falta é se encontrar nesse tipo de texto, na hora que a gente se encontrar nesse tipo de texto, aí o negócio caminha.

M - E eu acho também que os dados ajudam muito.

Rute - É porque você tem alguma coisa, né, pra falar, sabe? Você fundamenta em alguma coisa pra você começar a falar.

M - É. Exatamente.

Rute - Mari, eu acho assim...eu vejo que...é o que eu falei, né, eu acho que você...eu admiro muito...uma das coisas que eu admiro no seu estudo, nos seus estudos, é essa coisa da preocupação do inglês pra criança, né, eu acho que é uma coisa muito importante porque...se na educação básica, a partir do quinto ano, já não se tem muito...muita diretriz, eu acho que é isso que falta, um pouco de diretriz, né, pra dar continuidade, não ficar naquela mesmice o tempo todo, né, eu acho que quando chega nessa fase da criança, que é a que você trabalha, precisa muito mais, até porque você precisa cativar esses meninos, precisa fazer eles terem interesse por aquilo que você tá colocando ali porque senão não vai rolar. Então, assim, eu admiro muito essa preocupação sua e essa busca sua por essa formação de professores pra esse nível de ensino. E eu acho que seu texto vai ficar muito bom, principalmente porque você tá aí em uma experiência nova nessa escola que você montou, eu acho que vai...veio tudo a calhar, vai dar muito le...vai dar muito certo. E eu tô doida pra ler sua tese já.

M - Eu também tô! [risos]

Rute - [risos]

M - Tô doida pra ver esse texto prontinho, encadernado já. Mas vai dar certo, em nome de Jesus. Rute, escolhe um nome pra eu me referir a você nesse estudo.

Rute - Ah, eu não tenho escolha não, meu amor, põe aí...o nome que você escolher pra mim, tá escolhido.

M - Não, escolhe você. Pensa em um nome aí, um codinome.

Rute - Minha nossa, é muito difícil um codinome.

M - De super herói, da Bíblia, de flor.

Rute - [risos] Ai, meu pai, é muito difícil, Mari. Difícil achar um codinome, deixa eu pensar. Sei lá, vão ver aqui. Bom, já que você me deu umas ideias, vão pensar aqui um personagem bíblico que eu goste muito...que eu admire muito...eu acho que é Rute.

M - Rute. Gosto também. Então você vai ser a Rute.

Rute - [risos]

M - Obrigada, Rute. Muito obrigada. Depois eu vou te mandar. Depois que eu encerrar esse ciclo, eu vou te mandar um link no Google Forms porque vai que você queria falar outra coisa e não falou, tá?

Rute - Você tá agora nas entrevistas?

M - Tô.

Rute - Você tá fazendo as entrevistas.

M - E tô gravando aulas minhas também. Aí depois que eu encerrar esse ciclo de gravação de aula, aí eu vou conversar com meus alunos, com as crianças.

Rute - Você tá fazendo aula online?

M - Tô, tô fazendo aula online.

Rute - Legal. Mas legal. Foi um prazer, Mari, participar.

M - Sua pequena tá fazendo aula online também, né?!

Rute - Tá, tá. Eu tô dando aula online, porque eu tô dando aula de [disciplina], né, eu tô dando aula online, ela tá fazendo online. Isso não é de Deus não. [risos]

M - Isso mesmo, não é fácil não, ainda mais meus alunos. Eu tenho aluno de três anos, Rute.

Rute - Nossa, é complicado.

M - Isso, pra eles, tadinhos...eu termino a aula suada.

Rute - Imagino.

M - Uma aula de trinta minutos eu termino suada. Mas, enfim, é o que tem pra hoje, né. Vamos que vamos, vai dar tudo certo.

Rute - Você grava vídeo? É, vai sim. Com certeza.

M - Então tá bem, obrigada, Rute.

Rute - Ah, nada, Mari. Beijo.

M - Fica com Deus.

## Anexo 16

### Diário de visionamento

#### **Turma A - aulas remotas** **Idade dos alunos: de 9 a 11 anos**

Aula 1A - 09/09/2020

Quando assisto às minhas aulas, mais do que transcrever o que meus alunos e eu dissemos, tento prestar atenção aos sentimentos que me tocam enquanto assisto.

O assunto desta aula era afazeres domésticos (house chores). No início da aula, só meninas estavam presentes na turma.

Estávamos falando sobre 'water the plants'. Uma aluna quis mostrar as plantinhas que tinha mas eu não deixei =/ Por que não deixei? Por que os interesses dos alunos têm que vir depois do "conteúdo", sendo que os próprios interesses deveriam ser os conteúdos legítimos de uma aula?

Pedi pra ela esperar e ela desistiu. Prosseguimos falando sobre tarefas domésticas, assistimos a um vídeo para trabalhar a compreensão oral dos alunos, e fiz algumas perguntas sobre a rotina dos alunos. Queria saber como era a dinâmica em suas casas.

'Quem é que faz essas coisas na sua casa?' - perguntei. As alunas responderam:

'Meu pai não sabe cozinhar'

'Mom'

'My dad too, nem ovo cozido [...] mas ele aprendeu a fazer tapioca'

'Meu dad ajuda sim, menos water the plants e limpar cocô que sou eu'

Minhas alunas confirmaram o que eu suspeitava: que assim como na maioria dos contextos familiares que conheço, às mulheres se atribui a responsabilidade do trabalho doméstico.

Um aluno entrou atrasado. Cumprimentamos o aluno e falamos qual era o assunto da aula. Perguntei para ele:

'(Nome do aluno), do you help organize your bedroom?'

'No'

'No?? You don't make your bed?'

'Yes'

Será que ele entendeu a minha pergunta?

Meu computador demorou 5 minutos para abrir uma atividade e os alunos esperaram pacientemente

No final, lembrei de pedir à aluna para mostrar as plantinhas. Ufa.

Encerramos a aula cantando a música de despedida e falando a "senha". A "senha" é uma pergunta que eu fazia no final de cada aula para cada aluno sobre algo que vimos durante a aula. Eu tinha proposto fazer essa atividade em todas as turmas. No entanto, nem sempre eu conseguia terminar a aula de maneira organizada, e muitas vezes não

conseguíamos chegar no momento de os alunos dizerem a “senha” do dia. A ideia tinha menos a ver com testagem e mais com ajudar os alunos a sistematizar de alguma forma o que tinham aprendido durante o dia. Se algum aluno não conseguia responder à minha pergunta, os colegas poderiam ajudá-lo. Eu usava essa informação (quais alunos conseguiam realizar a atividade de forma independente ou com ajuda) como insumo para o planejamento das aulas seguintes e para a produção do relatório semestral. A “senha”, portanto, fazia parte da avaliação contínua dos alunos e também do meu trabalho.

#### Aula 2A - 14/09/2020

‘I had planned an activity about Now United, but let’s see if we have time at the end of the class’ - o interesse dos alunos vem depois, se sobrar tempo.

E não sobrou tempo. Prometi para a próxima aula

‘A aula que vem já tem um horário reservado né’ uma aluna quis saber. Ela tinha todo o direito de desconfiar!

#### Aula 3A - 16/09/2020

Começávamos a aula com o calendário e um mural para os alunos falarem sobre como estavam se sentindo no dia. Nessa turma, tinha uma aluna que sempre dizia que estava sonolenta. Essa aula começava às 8h da manhã, então geralmente até eu estava com sono nesse horário. Nesse dia, especificamente, a aluna disse, parecendo bastante orgulhosa:

‘I’m not sleepy today!’

Falei para os alunos que na aula de hoje ouviríamos uma música da banda que eles escolheram na aula anterior.

“If we have time we can play a game” - eu disse. O *game* vem sempre depois, depois da parte “séria” da aula. Como se brincar fosse uma recompensa. Não creio que seja, mas assistindo a minhas aulas, percebo que, na prática, a teoria parece ser outra.

Recasting, recasting, recasting: estou o tempo todo convidando os alunos a dizerem em inglês o que eles acabaram de dizer em português.

Os alunos desligaram a câmera no meio da aula. Pedi para eles ligarem de novo. Por que fica mais difícil sem vê-los? Será que desligar a câmera é uma demonstração de desinteresse? Por que me sinto responsável se meu aluno parece desinteressado na aula?

Toquei a música para os alunos ouvirem e cantarem, mas assistindo ao vídeo, percebi que o som ficou falhando, afffff

Os alunos que escolheram a banda, mas não a música. Escolhi porque achei que tinha que ver a letra primeiro. Algumas letras de músicas me parecem inapropriadas para crianças da idade deles. Um dia desses, uma aluna pediu para ouvir uma música durante a aula. Fui checar a letra primeiro, e fiquei horrorizada quando vi que a música (que uma criança de 10 anos disse ouvir todos os dias) descreve uma relação sexual oral. Eu realmente acho que esse não seja um conteúdo apropriado para uma criança, por isso prefiro “pecar pelo excesso”.

No final da aula, mais uma vez, constatei: “We didn’t have time for the game’.

#### Aula 4A - 21/09/2020

Começamos a aula como de costume: calendário, mural dos sentimentos... alunos com câmeras desligadas. Apelo:

'I can't see you! Open your camera, please. I love seeing you!'

Explico para os alunos o tema da aula: Comparar o ensino remoto com o presencial. Todos os alunos relataram que preferem aulas na escola do que em casa. Acho que, assim como eu, eles já estavam cansados do ensino remoto.

Enquanto conversávamos, todos os alunos desligaram a câmera ao mesmo tempo. Que difícil! Mas, será que as "câmeras" já não estavam desligadas há muito tempo? Os alunos religaram as câmeras. Ufa! Faço cara de alívio no vídeo.

Prosseguimos com a aula. Percebo pela câmera que uma aluna fazia gestos como se estivesse tocando bateria.

Perguntei a ela "What are you listening to?"

"To ouvindo um vídeo no tiktok".

No meio da aula! Em outros tempos, eu teria mandado desligar o celular, ou teria tomado o celular da mão da aluna, como fiz tantas vezes. Mas, felizmente essa é uma prática que já abandonei. Eu detestaria que alguém fizesse isso comigo.

Em vez de brigar, tentei me conectar com a aluna: "What's tiktok?" (eu realmente não sabia do que se tratava o aplicativo). Os alunos se surpreenderam por eu não saber. Imediatamente quiseram me explicar e me mostrar do que se tratava.

Pensando agora, eu poderia ter aproveitado para inserir o interesse deles na aula. Por que não fiz isso na hora?

Prosseguimos comparando as regras do ensino remoto e presencial. Perguntei aos alunos:

'Vocês concordam com essas regras?'

'Yes' (O que eu teria feito se alguém tivesse dito que não? Acho que teria tentado convencer o aluno da importância da regra)

'Tem alguma regra que é estranha pra vocês?'

'Não, até gostei de poder levar um lanche pra aula presencial.'

Finalizei a aula convidando os alunos a mostrarem fotos deles na escola, em aulas presenciais. Perguntei se eles queriam ver minhas fotos também: "Querem ver minhas fotos?"

"Yes yes yes"

Aula 5A - 23/09/2020

Assistindo às gravações, percebo que às vezes os alunos falam e eu não escuto. Quando os alunos falavam sobre seus sentimentos, eu pedia para que eles perguntassem uns aos outros como eles estavam se sentindo, mas notei que eles não interagem entre si. Na maioria das vezes, eles só respondiam às perguntas e interagem comigo. Terá sido mais uma implicação do ensino remoto? Os alunos dessa turma não se conheciam pessoalmente. Talvez por isso eles tenham tido dificuldade em interagir. Ou essa dificuldade foi porque não consegui enturmá-los?

Eu tinha pedido para os alunos trazerem fotos deles na escola. Eles pareceram empolgados para compartilhar suas fotos. Mostrei fotos minhas na escola onde estudei e expliquei que era um colégio interno, por isso as regras eram diferentes. Pelas caras que os alunos fizeram, achei que eles não tinham entendido o que eu dizia, daí expliquei novamente em português. Eles acharam muito interessante saber que estudei

em um colégio interno. Mas também, teve um aluno que nem olhou para a câmera enquanto eu mostrava as fotos

Acho difícil engajar alunos mais tímidos. Tem aluno que quase nunca fala nada e fico sem saber o que fazer

Pedi aos alunos para fazer frases sobre sua escola, mas eles não tinham de onde tirar os exemplos. A ideia foi boa, mas achei que talvez tenha faltado mais suporte para eles.

Com minha ajuda, até que eles fizeram frases direitinho. Só uma aluna teve dificuldade, então anotei *frames* na lousa para ajudá-la. Quando ela ia participar, a conexão caiu (ou talvez ela tenha saído da aula?)

Aula 6A - 28/09/2020

Em um momento, todas as alunas desligaram a câmera e o áudio. Fiquei falando sozinha, perguntando se elas ainda estavam por lá. Que situação desconfortável!

Logo depois, elas participaram. Uma disse que estava com problemas e a outra nunca ligava a câmera mesmo.

Meu rosto na câmera revelou meu desespero.

Qual foi o objetivo dessa aula?? Depois de ter assistido, não consigo responder.

Aula 7A - 30/09/2020

Depois de fazer a rotina, perguntei se os alunos fizeram a lição de casa.

Alunos dão vários motivos porque não fizeram a atividade. Um não conseguiu imprimir, outro teve prova... deixei que eles falassem.

Então perguntei: 'How do you say all this in English?'

'Sorry, please!' - uma aluna responde. Amei a criatividade dela!

A lição de casa consistia em um texto falando sobre uma pesquisa da Unicef que analisava quem faz mais trabalho de casa, se são os meninos ou as meninas. Perguntei às alunas (que não tinham lido o texto) o que elas achavam que a pesquisa descobriu e elas foram unânimes em dizer que achavam que as meninas que fazem mais trabalho. Algumas alunas falaram sobre como os pais ajudam em casa. Propus que elas tivessem mais tempo para ler o texto e fazer a atividade, então conversaríamos sobre o texto na aula seguinte. Os alunos aceitaram a proposta.

Os alunos descobriram que uma das alunas tocava flauta e pediram para que ela tocasse. Ela recusou a princípio, mas a turma insistiu e ela aceitou. Aplaudimos, e os demais alunos começaram a falar sobre os instrumentos que tocavam também. Combinamos que quem quisesse tocar para a turma, poderia fazê-lo nas aulas seguintes. Se você me perguntar como chegamos a tocar um instrumento em uma aula sobre afazeres domésticos, não sei dizer exatamente. Mas acho que assim é a sala de aula: sempre imprevisível.

Aula 8A - 05/10/2020

Engraçado perceber que cada um de meus alunos estava em cidades diferentes da região sudeste. Quando fazíamos o calendário, comentávamos sobre o clima, e cada aluno tinha uma resposta diferente.

Os alunos pareciam estar com sono, então propus fazermos um jogo para começar. Fiquei feliz em ver que até o aluno que nunca participava, participou.

Uma aluna pediu para jogar mais uma vez, mas pedi para lermos o texto e se sobrasse tempo, brincaríamos de novo. Mais uma vez, passei por cima dos interesses dos alunos.

Pegamos o texto com a pesquisa da Unicef. Somente uma aluna tinha lido.

Lemos o texto juntos. Fui fazendo perguntas e os alunos responderam.

'As *cleaning ladies* são *girls*.'

'Aqui em casa tá equilibrado. Todo mundo ajuda.'

Só tinha um aluno na turma (as demais alunas eram meninas). Perguntamos a ele se ele ganhava dinheiro quando ajudava em casa. Ele disse que de vez em quando, sim.

'As vezes minha *cleaning lady* arruma a cama pra mim.'

Perguntei: 'Do you say thank you?'

'Yes. She's so good.'

As outras alunas compartilharam como era em casa:

'In my house, girls clean more and boys spend less time cooking'

'Girls clean more in my house'

'Eu to muito boiando' - o aluno disse.

As colegas disseram: "A gente quer saber quem faz as coisas na sua casa"

'Girls' - ele disse.

'O que vocês acham disso, girls? O que vocês acham de saber que no mundo todo, as meninas trabalham mais em casa do que os meninos?' - perguntei

'Normal'

'Ok'

'No problem?' - fiquei chocada.

'No' - elas responderam

'Vocês acham normal que as meninas trabalhem mais? É isso?' - insisti.

'In my house, my dad does the dishes'. - uma aluna disse.

'Eles ajudam também' - outra ponderou.

Eles pareciam estar bem conformados com a informação trazida pelo texto. Será que eu deveria ter insistido mais? Onde ficou a crítica aqui?

'Teacher, a gente não ia jogar?'

'É, vamos jogar de novo?' - eles disseram.

Aceitei a sugestão dos alunos e brincamos novamente. A aula terminou com os alunos felizes por terem brincado e eu pensando como deveria ter abordado melhor a questão da responsabilização das meninas pelo trabalho doméstico mundo afora. Não fiquei satisfeita com a discussão. O que eu poderia ter feito de diferente?

## **Turma B - aulas remotas**

### **Idade dos alunos: de 7 a 8 anos**

Aula 1B - 08/09/2020

O online possibilitou outras conexões com os alunos, tipo mostrar seus animais de estimação.

É engraçado rever as aulas e pensar nas mil coisas que eu poderia ter feito diferente e não fiz.

Nessa turma, um dos alunos era autista e às vezes ele demorava muito para responder... no vídeo consigo ver o esforço que eu fiz para não interromper seu pensamento enquanto ele respondia. As outras crianças esperavam pacientemente enquanto eu disfarçava a minha impaciência. Felizmente consegui respeitar o tempo do aluno sem interrompê-lo.

Pedi aos alunos para fazerem uma atividade com massinha. Eles ficaram empolgados.

Minha internet caiu na hora em que os alunos estavam mostrando o que fizeram com massinha, affff Acho que voltei mas não continuei a gravação.

Aula 2B - 10/09/2020

Começamos a aula como fazíamos rotineiramente, com o calendário e o mural dos sentimentos. Um aluno perguntou:

“Quando volta a aula presencial?” Esse aluno nunca tinha ido para a aula presencial na escola em que eu trabalhava.

“Quando o coronavírus acabar?” - outro aluno respondeu.

“Eu não to aguentando mais essa chatice” - outro aluno diz. Acho que não ouvi na hora... será que ele se referia à aula? Ou ao coronavírus?

Dois alunos ligam e desligam a câmera o tempo todo. Não consigo saber o que acontece do outro lado da câmera. Sentia-me responsável pelo que meus alunos faziam em cada minuto de nossas aulas, mas o ensino remoto me fez perceber que não consigo dar conta de tudo sempre.

Usei o *breakout room* pela primeira vez nessa aula. Propus um diálogo para os alunos conversarem entre si sem a minha intervenção. Sentia falta dessa interação entre eles no ensino remoto. Parece que tudo o que eles falavam era filtrado por mim, e acho que não tem que ser assim.

Quando os alunos saíram, fiz uma cara de “*Oh my God*”

Fui espiar os alunos na sala paralela e eles estavam falando bonitinho. Que orgulho! Deixei os alunos conversando.

(Revendo as aulas, percebo que minhas instruções nem sempre são claras).

“Do you think you are very similar or very different?” - perguntei.

“Different!” - eles responderam.

“Yes, we’re different and that’s ok.” - concordei.

“A question in Portuguese now: o que vocês acharam de ficar um tempo sem mim? Gostaram?” - perguntei.

“Yeessss” - eles foram unânimes.

Aula 3B - 17/09/2020

Sempre os mesmos alunos são os únicos que fazem *homework*. Eu tinha enviado o link de um jogo online para os alunos brincarem e revisarem o conteúdo da aula anterior, mas só dois alunos acessaram o link. Eles disseram que o jogo era muito legal, então os demais quiseram brincar também. Aceitei a sugestão deles, pois “antes tarde do que nunca”. E, também, talvez eles estivessem cansados de tanta coisa online: aula online, jogo online, prova online...

“Você que fez esse joguinho, teacher? - um aluno quis saber.

“Yes”.

“Tinha uma monte de dica, eu sabia que tinha sido você”

“Tia, você tem que saber jogar Roblox, é mais legal” - outro aluno comentou.

Fiquei pensando: como eu poderia ter usado Roblox para ensinar inglês? Não fazia (e ainda não faço) ideia de que se trata esse jogo.

Nós tínhamos lido uma história chamada “Pete the cat and the perfect pizza party”, e meu objetivo para esta aula era trabalhar o gênero receita nessa aula. Como todos os alunos tinham dito que gostavam de pizza, pedi que eles desenhassem sua pizza favorita.

“O meu desenho tá meio feio, tô com preguiça de mostrar” - um aluno disse.

Um aluno não quis fazer a atividade. Falei para ele que ele poderia só participar oralmente então, e nos contar qual era sua pizza preferida. Ele disse: “a minha perfect pizza é uma pizza de vento”.

Nossa, eu falo demais... assistindo às aulas, percebo que eu deveria falar menos e deixar os alunos falarem mais.

Eu tinha achado uma música que se encaixava perfeitamente nessa aula. A música descrevia o passo-a-passo para elaborar uma pizza. Achei que seria um sucesso, mas quando toquei a música, os alunos disseram:

“Não coloca essa música de novo, pelo amor de Deus”

“You don’t like it?” - perguntei.

“I don’t like this song. Eu odiei”

“Did you like the song?” - perguntei aos demais.

“Noooo” - todos eles responderam.

“That’s ok. We won’t sing it anymore” - respondi. Em outros tempos, eu teria insistido, mas tenho buscado ouvir mais as crianças para propor práticas que sejam mais relevantes para elas. Nem sempre consigo, haja vista esses dados. Mas sigo na luta.

Convidei os alunos para encenar a história “Pete the cat and the perfect pizza party”. Eles gostaram. Acho tão lindo vê-los participando.

E minha internet caiu de novo antes de terminar a aula! Acho que voltei mas não gravei o final =/

Que difícil ensinar online para crianças! Terminei essa aula exausta!

Aula 4B - 22/09/2020

Alunos não interagem entre eles. Só comigo. Um aluno chegou e eu disse: ‘S is here! Let’s say hello?’ Mas ninguém respondeu.

‘Teacher, eu to aqui no bathroom, aí eu vi a cabeça do meu gatinho aqui’ (risos)

Que frase para ser dita no meio de uma aula!

Eu usei o calendário que usávamos em nossas aulas presenciais para criar uma conexão com os alunos, para eles terem algo familiar. Mas assistindo às aulas, vi que não ficou muito visível para eles... eu poderia ter usado um digital

Um aluno ligou a câmera com 20 min de aula... he took his time

Fiz uma atividade de desenho com os alunos. O objetivo era fazê-los oferecer algo para os colegas. Depois coloquei os alunos em breakout rooms para oferecer o que eles tinham desenhado. Os alunos pareciam empolgados.

Visitei os alunos nos breakout rooms. Um aluno disse: ‘eu sabia que você viria’.

'Eu vou falar em português'

'Ah, in English!'

'Eu vou falar em português!'

'Let's try in English?'

'Não, eu quero em português porque não sou muito bom em inglês'

'Você é muito bom sim e estamos aqui para ficar cada vez melhores'

A conexão caiu de novo! Voltei mas não gravei o final da aula. Como terá sido o final desse diálogo?

Aula 5B - 24/09/2020

Os alunos brincam com os filtros do Zoom enquanto conversamos no início da aula. Esse momento de interação é tão importante, mas tive dificuldade de resgatá-lo no ensino remoto. Como o tempo da aula era reduzido, parece que priorizei o conteúdo, como se a interação fosse menos importante.

Depois de uma conversa sobre *favorite teams*, eu disse 'Vamos cantar a *Hello song* como se o flamengo tivesse acabado de ganhar o campeonato brasileiro'. Acho que fiz isso para ver se os alunos cantavam, porque eles raramente cantavam. Nesse dia eles cantaram com vontade!

Dois alunos falando ao mesmo tempo: uma mostrando a camisa do flamengo e outro pedindo um pedaço de pizza, que confusão. O aplicativo que eu usava seleciona um dos participantes e diminui o volume do microfone dos demais. Aí os alunos falavam ao mesmo tempo e eu não consegui entender direito. Assistindo às gravações, percebo que várias vezes um aluno falou comigo e eu não ouvi.

'Teacher, are you at home?' - uma aluna perguntou.

'Yes'

'Parece a Playschool'

'Você mora na Playschool?' - outro quis saber.

'I don't! I live in my house'

'Você mora sim. Você mora na Playschool'

Às vezes eu trabalho tanto que parece mesmo que moro na Playschool.

Nessa aula, exploramos o gênero convite, a partir do convite que aparece na história que lemos (Pete the cat and the perfect pizza party).

Eu poderia ter pedido aos alunos lerem... só falamos sobre o convite, mas não o lemos. Depois mostrei a eles outros convites. Os próprios alunos tomaram a iniciativa de ler.

Depois de ler os convites, convidei os alunos a fazerem uma *Pizza party*. Para isso, combinamos que tínhamos que escrever um convite para a festa. Eles ficaram empolgadíssimos.

Que agonia, as crianças falando ao mesmo tempo e não ouvi na hora.

'Teacher, a gente vai ter que marcar a festa pra 29 de setembro de 2021, porque não podemos fazer uma *pizza party* na quarentena. Como vamos comer de máscara?'

E aqui estamos em 2021, ainda usando máscaras.

Combinamos a festa para a aula seguinte.

'O que vocês querem fazer na nossa pizza party?' - perguntei para eles.

'Music, dance!'

'Comer pizza'

'Quero fazer um game'

'Quero falar inglês'

Eu não me lembro de ter tido a oportunidade de escolher o que eu queria fazer na aula enquanto eu era aluna. Fico feliz em poder dar a meus alunos essa abertura.

Que confuso, todas as crianças falando ao mesmo tempo. Mas acho que prefiro isso do que se ninguém dissesse nada.

O desespero no meu rosto quando o computador trava! Terminamos a aula na correria, afff!

Aula 6B - 29/09/2020

Comecei a aula perguntando aos alunos se eles estavam prontos para fazer pizza e um deles disse:

"Espera aí, teacher! Meu pai foi comprar os ingredientes".

Até que os alunos cantaram a *Hello song* nessa aula. Geralmente eles pareciam não gostar muito de cantar.

Nesse dia, preparei os ingredientes e coloquei o computador na cozinha. Eu estava empolgada. Adoro fazer aulas de culinária com os alunos. Acho que é uma experiência que eles vão se lembrar para sempre. Imaginei que eles estivessem empolgados também, afinal, íamos fazer pizza!

Nenhum aluno tinha os ingredientes para fazer pizza... eu tinha mandado mensagem para os pais falando sobre os ingredientes mas parece que todos tinham se esquecido. Deu pra ver minha cara de desespero no vídeo.

Que confusão, todo mundo falando ao mesmo tempo, pedindo desculpa, dizendo que não queria comer pizza naquela hora, e eu com vontade de sumir!

Enquanto isso, dois alunos estão falando sobre Roblox...

Eu achei que ia ser uma aula super legal para encerrar o módulo, mas foi um desastre. Linguisticamente e cognitivamente. Eu fazendo pizza e as crianças olhando.

Coloquei uma música de fundo enquanto eu colocava a pizza no forno (não a mesma da aula anterior!) que dizia "We like pizza".

'Teacher, termina a música!' - eu pausei a música na metade mas os alunos queriam ouvir até o final.

'Do you want to play an English game or a dance game?' - perguntei.

'Todos os alunos: 'dance game!'

Fizemos um jogo no Baamboozle. No final a aula não foi tão ruim assim. Os alunos parecem felizes apesar da confusão que foi a aula.

Aula 7B - 01/10/2020

Eu faço caras e bocas para chamar a atenção das crianças. Mas como é difícil competir com a TV, parentes, bichinhos de estimação, etc.

Fizemos o calendário todo em inglês. Fico tão feliz quando vejo que eles estão aprendendo. Porque tendo sempre a pensar que sou uma péssima professora, que os alunos não estão aprendendo nada. Quando eles falam espontaneamente fico bem feliz.

'Eu achei que a gente ia fazer pizza hoje de verdade'

Aaaaaargh mas era na aula anterior, criatura! (foi o que deu vontade de dizer na hora) Eu não sei de onde eu tiro essa energia pra dar aula... às vezes estou exausta, mas na hora da aula parece que esqueço os problemas e a canseira. E apesar de parecer super empolgada nas aulas, lembro-me que quando a aula terminava, eu estava exausta, morta de cansaço. As aulas online drenavam minha energia mais do que as aulas presenciais, apesar de ter a metade do tempo. Essa confusão de os alunos falando ao mesmo tempo, não entendendo o que eu explicava acabava com minhas energias. Apesar de ficar sentada na maior parte do tempo, quando as aulas terminavam, eu estava suada!

### **Turma C - aulas remotas** **Idade dos alunos: de 7 a 8 anos**

Aula 1C - 09/09/2020

“Eu quero que chegue logo as férias!” - um aluno disse, já no início da aula. Eu concordei com ele. Estava exausta.

Propus um jogo em que os alunos tinham que escrever na tela. A maioria deles conseguiu, mas uma aluna não conseguiu de jeito nenhum. Expliquei em português, em inglês, expliquei para a mãe... mas não consegui ajudar a aluna a participar da atividade. A aluna e eu ficamos bem frustradas.

“T, tem um outro desse pra gente fazer? Eu gostei!” - um aluno disse. Falei que faríamos outra na próxima aula.

O aluno pediu de novo e eu respondi de novo que faríamos outra atividade daquela na aula seguinte. (Mas, vendo o vídeo da aula seguinte, vi que não cumpri minha promessa).

Depois de fazer o *speaking task* bonitinho, dizendo o que gostava ou não gostava de comer em inglês, o aluno disse: ‘Eu gosto de pizza’. Ele tinha acabado de falar a mesma frase em inglês, mas talvez para a língua materna tenha mais potência...

Uma aluna ficou ansiosa porque as respostas do colega sobre suas preferências eram diferentes.

‘There are 2 different answers. And that’s ok’ - respondi.

Ela pareceu se tranquilizar com a resposta.

Propus que as crianças fizessem a refeição preferida de massinha. Os alunos ficaram empolgados. Menos uma, que disse:

‘Tia, eu tenho massinha, mas não quero agora’ (alguém da família diz: não, é pra pegar sim).

Meu computador é muito lento... como meus alunos foram pacientes comigo... Enfim, quando meu computador resolveu funcionar, combinei com os alunos que iria tocar uma música enquanto eles trabalhavam com a massinha, e quando a música terminasse, era sinal de que o tempo tinha acabado.

‘The music stopped! It’s time to stop.’ - falei.

‘Aaah, tava tão legal...’ - os alunos disseram.

‘Do you need more time? Can you say more time, please?’ - perguntei.

‘More time, please!’

‘Ok, no problem!’ - respondi

‘Teacher, posso fazer um animal?’ - um aluno perguntou.

‘Ok!’

Fiquei feliz com esse diálogo... em outros tempos eu não teria dado mais tempo nem deixado o aluno fazer algo diferente do que o proposto. Aos poucos, tenho tentado aprender a respeitar os tempos e interesses dos alunos.

Aula 2C - 16/09/2020

Os alunos mostram seus brinquedos nas aulas e eu converso com eles. Essa parte do ensino remoto é legal.

Quando é pra falar de questões técnicas, eu falo em português. Como é difícil dar instruções à distância. E, de novo, não consegui ajudar a aluna a participar da aula. A mãe veio ajudar mas não deu certo. Fiquei frustrada.

Os pais ficam participando da aula, dando resposta para as crianças. Qual é o objetivo *anyway*? Nessa aula, não chamei a atenção da mãe, mas me lembro de ter feito isso algumas vezes.

Eu apliquei todos os passos para preparar os alunos para um *speaking task (presentation, practice)*, tudo conforme o "manual". Mas vendo agora, acho que os alunos precisavam de mais ajuda.

Depois de explicar tudo, *model out*, anotar *frames* no *chat box*, um aluno disse:

'Eu não sei onde fica o chat box'.

Ahhh que difícil! E o tempo da aula passando... Decidi compartilhar a tela e escrever na lousa.

Enquanto assisto, sinto um misto de 'que aula chata' e 'era o que dava para fazer em quarentena'.

Mandei os alunos para um *breakout room* pela primeira vez: 'Ai meu coração deixar esses meninos sozinhos!' - eu disse depois que eles saíram.

Fui espiar. Entrei na sala paralela. Os alunos disseram: 'Teacher, a gente só fez o primeiro!'

'Keep going!' - respondi.

As crianças pareciam estar com vergonha de mim.

'Vocês querem que eu saia pra vocês continuarem?' - perguntei. Eles balançaram a cabeça dizendo que sim.

'Ok, bye bye!' - e voltei para a sala principal.

Fiquei esperando os alunos com um sorriso de nervoso. Chamei os alunos de volta quando o tempo combinado acabou.

'Pq você apareceu naquela hora?' - uma aluna quis saber.

'A tia estava espiando!' - outra comentou.

A aluna disse pra mãe: 'a tia estava espionando a gente na sala privada'.

'Tell me: vocês gostaram de ficar sem mim um pouco?' - perguntei.

'Não!' - eles disseram. Achei que eles iam ter gostado!

No final da aula, uma aluna perguntou se podia falar uma coisa. Eu disse:

"Of course!" Ela então respondeu:

'Tia, eu não tô gostando muito das aulas online, então eu vou parar de participar. Eu vou vir só em alguns dias, e só vou voltar quando voltarem as aulas presenciais'.

Eu me lembro de ter sentido tristeza nesse dia. Me senti pessoalmente rejeitada. Eu tendo a levar tudo para o lado pessoal. Eu sei que as crianças estavam sobrecarregadas de aulas online, mas sempre acho que o problema está comigo. Fiquei pensando nas mil coisas que poderia ter feito para evitar a saída da aluna.

### Aula 3C - 18/09/2020

Que surpresa! A aluna que se despediu na última aula apareceu de novo. Começamos com um jogo que fiz no Power Point (*Zoom in and zoom out*). As alunas pareciam empolgadas. Fiquei feliz com o engajamento delas. Uma aluna super comunicativa queria falar o tempo todo e às vezes interrompia os outros na turma. Em alguns momentos eu não conseguia ouvir o que ela dizia e acabava falando junto com ela.

Nesse dia contei a história 'Pete the cat and the perfect pizza party'. Meus alunos geralmente gostam muito desse personagem. Elas riram bastante quando eu fazia vozes diferentes para os diferentes personagens da história. Acho que contar histórias é minha parte preferida da docência.

No mês anterior, nós tínhamos plantado feijões. Uma aluna quis mostrar seu pé de feijão que estava enorme. Outra aluna disse que seus feijões tinham morrido, mas antes deles morrerem, ela tinha dado um nome para eles: 'Mr. Beans'. Eu ri muito. Como as crianças são criativas!

De novo a aluna se despediu da turma e disse que não estava gostando das aulas. Mas ela parece ter se divertido tanto! Participou das atividades, da história, sorriu e cantou. Mas talvez seja difícil competir com o que a criança poderia fazer em casa. Talvez as aulas de inglês estivessem a impedindo de brincar livremente. Nesse caso, se eu fosse criança, eu também teria optado por sair!

### Aula 4C - 21/09/2020

Enquanto eu fui pendurar o calendário na parede, os alunos combinaram de jogar Roblox depois da aula. Por que eles acharam que eu não podia ouvir? Será que dei a ideia que eles não poderiam falar sobre isso perto de mim?

Nessa aula, lemos uma receita de pizza. Meu objetivo era preparar os alunos para fazer pizza em uma aula próxima. Eles atingiram o objetivo da atividade. Fiz então uma atividade de 'fill in the blanks' com o vocabulário da receita. Mas pensando bem, acho que foi demais.

'Tia, posso te mostrar um brinquedo?'

'Tia, posso compartilhar minha tela?' - as crianças pareciam cansadas.

Perguntei aos alunos se eles queriam ouvir a história de novo ou mostrar as coisas. Eles escolheram ouvir a história de novo. Mas, enquanto eu contava a história, eles pareciam entediados. Será que falaram só para me agradar?

A aula terminou e não deu tempo de os alunos mostrarem o que queriam.

### Aula 5C - 23/09/2020

Um aluno fez uma graça com seus brinquedos na câmera e eu chorei de rir. Os alunos riram da minha risada 'O que aconteceu que a teacher tá rindo?'

Enquanto faço o calendário, uma aluna mostra as ‘janelinhas’ do dente para a câmera.

Incluí na rotina a partir dessa aula um painel que fiz no Jamboard para que os alunos falassem de seus sentimentos.

Eu fiz uma atividade com os alunos que eles riram muito. Ofereci uma pizza de papel e conforme eles aceitavam, a pizza ia diminuindo de tamanho, como se eles estivessem ‘comendo’ a pizza através da câmera. Eles amaram, e fiquei feliz pela participação deles.

Mandei as alunas para um *breakout room* e fiquei com um aluno. Depois fomos espiar as meninas no *breakout room*. Elas estavam fazendo a atividade direitinho. Fiquei orgulhosa! Deixei os alunos lá e voltei para a sala principal. Eles disseram que gostaram da atividade.

Essa foi uma daquelas aulas que a gente termina com o coração quentinho... os alunos alcançaram o objetivo linguístico (oferecer algo a alguém, aceitar ou recusar educadamente), se divertiram, trabalharam individualmente, em grupos e falaram de si mesmos. Podia ser sempre assim!

Aula 6C - 28/09/2020

Cada aluno começou a aula com um brinquedo na mão.

Falei para os alunos que ao final da aula, teríamos uma surpresa.

Comecei a aula com a rotina (*Hello song* e mural de sentimentos). Propus um jogo de encontrar as diferenças em duas figuras relacionadas à história que contei na aula anterior. Coloquei uma música de fundo (I like pizza) de que os alunos pareceram gostar.

Pedi aos alunos para dizer em inglês as diferenças. Eles participaram, alguns em inglês e outros em português. Eu podia ter escrito as palavras na lousa enquanto eles iam falando.

Fiz uma pergunta que os alunos demoraram a responder (what color are the crayons on the picture?) ... era uma pergunta bem desnecessária para o objetivo da aula (ler e compreender informações em um convite).

Os alunos pareciam dispersos. Não expliquei o motivo da leitura, talvez seja por isso. Porque insisto em propor práticas de cima pra baixo, sem dialogar com as crianças?

Convidei as crianças para fazermos nossa própria pizza party na aula seguinte. A maioria dos alunos ficou empolgada, mas uma aluna disse:

“Eu não quero fazer *real pizza*. Demora muito e dá muito trabalho”. Falei:

“No problem! Não precisa fazer.”

Escrevemos juntos um convite com as informações da nossa festa na aula seguinte.

Convidei os alunos para um jogo, mas meu computador travou. Desisti do jogo e propus brincarmos de Simon says. Eu tive essa ideia pq os alunos pareciam dispersos. Os alunos curtiram a ideia. Dei alguns comandos e perguntei: “Who wants to be the teacher?” Uma aluna disse “Me!” Ela deu os comandos e brincamos um pouco mais. Ela usou a criatividade e disse:

“Simon says: be hungry!”

Peguei a pizza de papel da aula anterior e fingi que estava comendo. Os alunos quiseram brincar de novo de comer a pizza.

Fiquei feliz com essa aula. Os alunos participaram da aula, se divertiram e atingiram o objetivo. Consegui terminar a aula sem correria, uma exceção em minhas aulas remotas.

Aula 7C - 30/09/2020

Começamos a aula com os alunos empolgados para fazer pizza. Alguns estavam usando aventais e chapéu de chef.

Comecei checando se as crianças tinham feito a atividade para casa. Só uma aluna tinha feito. Fiquei feliz porque ela não tinha usado o modelo que eu enviei. Ela criou um.

Começamos a fazer a pizza. A aula foi um pequeno caos com os pais ajudando e falando português com as crianças. Mas eles pareciam tão felizes.

Perguntei para os alunos se eles queriam brincar:

“Do you want to play an English game or a dance game?”

Eles preferiram o “*dance game*”.

“Eu sou muito boa na dança!” - uma aluna disse.

Brincamos de um jogo no Baamboozle. Meu computador era bem lento, ficava sempre travando. Mesmo assim, os alunos gostaram de brincar.

Apesar do jogo não ter tido um objetivo linguístico claro, serviu para os alunos se divertirem enquanto falavam inglês e se movimentarem. Na época, os alunos estavam em quarentena ainda, com possibilidades muito restritas de se movimentar. No jogo, eles tinham que fazer agachamentos, polichinelos, flexão de mão.

“Teacher, agora estou com 80 anos!” - uma aluna disse.

“Eighty?”

“Sim, muito cansada”.

O jogo era um jogo colaborativo, então não tinha vencedor.

“Teacher, vamos jogar de novo?”

As pizzas ficaram prontas. Comemos a pizza juntos, conversamos um pouco. As crianças conversaram livremente, em português mesmo.

Terminei a aula bem feliz com o resultado. Agradei às crianças e às mães pela ajuda. A aula não teria sido possível sem elas!

### **Turma D - aulas remotas**

**Idade dos alunos: de 7 a 8 anos**

Aula 1D - 09/09/2020

Essa aula começava às 8h da manhã. Os alunos estavam muitas vezes sonolentos. Nesse dia, só tinha um aluno, que apareceu na câmera com o cobertor na cabeça.

Eu estava cantando a *Hello song* quando o aluno disse:

“The internet is bad”.

Parei a música. Era meio frustrante pq a tecnologia, que na época era o único recurso pelo qual era possível ensinar as crianças, falhava constantemente.

O aluno (e seu irmãozinho que apareceu na câmera) estavam tomando café da manhã.

Começamos a fazer o calendário, que era parte da rotina, e o irmãozinho do meu aluno começou a cantar “Caneta azul”. A mãe veio e o levou para outro cômodo. Fiquei perdida, sem saber o que fazer, porque eu não podia simplesmente pedir que o irmão se retirasse do quarto; quem mora lá é ele! Eu é que era a intrusa ali. Achei muito difícil adentrar nas casas dos alunos sem ser invasiva.

A internet caiu e fiquei só na sala de aula. Fiz cara de frustração. Já tinha se passado a metade da aula e tudo o que tinha feito era o calendário.

Comecei a fazer um jogo de leitura e a aula caiu. Que canseira esse negócio de aula online!

Aula 2D - 14/09/2020

Mais uma aula com um aluno só. Nesse dia ele parecia mais animado.

Começamos a aula brincando. O aluno fez cara de que estava sentindo um cheiro ruim e perguntei se ele tinha soltado um pum. Acabamos falando sobre pum e chulé.

O aluno compartilhou que estava amando o aplicativo que eu havia sugerido às turmas de sua idade. Fiquei feliz pelo retorno, mas confesso que também pensei: será que essas crianças já não estão tempo demais em frente às telas? O que mais eu poderia ter sugerido em vez de um aplicativo? Achei difícil sugerir outras atividades ‘mão na massa’, pois nem todas as famílias tinham recursos disponíveis, ainda mais por conta da quarentena.

Prossegui dizendo para o aluno que o objetivo da aula era falar sobre o que fazemos de manhã, de tarde e de noite. Pedi para ele pegar papel e lápis. Enquanto ele foi buscar os materiais, rapidamente mudei o semblante na câmera. Meu rosto, que parecia alegre enquanto o aluno estava em frente à câmera, revelou meu cansaço.

Enquanto fazíamos uma atividade oral, o irmão caçula de meu aluno veio dizer *Hello* à câmera. Ele começou a cantar e a conversar comigo e com o irmão. Falei para o aluno:

“I think it’s time to say bye bye, little brother!”

Achei muito difícil pedir para o pequeno sair do recinto... mas pensei que naquele momento seria necessário para que conseguíssemos focar na atividade proposta.

O aluno se despediu do irmão com beijinhos e o levou no colo para fora do recinto onde ele estava, dizendo: “Bye bye!”

O irmãozinho voltou dizendo: “Helloooo!” para a câmera.

Falei: “It’s very hard to say bye bye to your brother, right? You love your brother”.

Eles se abraçaram e o aluno levou o irmão de novo para fora. Por que a escola tem que interromper esse momento? Como encontrar um espaço entre casa e escola no ensino remoto? Não tenho respostas.

Mais uma vez, meu computador travou e a atividade que eu tinha proposto fazer na aula ficou para lição de casa.

Engraçado usar esse termo, pois no ensino remoto tudo se tornou “lição de casa”. Até nas escolhas lexicais a escola se mostra atrasada.

#### Aula 3D - 21/09/2020

Começamos a aula com somente uma aluna. Parece que os alunos se revezavam, cada dia aparecia um.

É difícil assistir às gravações de minhas aulas e perceber vários erros de pronúncia que cometo. Nessa aula, usamos a palavra ‘*mild*’ para descrever o tempo lá fora e ensinei a pronúncia errada para a aluna.

Expliquei para a aluna que o objetivo da aula era falar sobre as horas.

Quando comecei a atividade que havia proposto, mais um aluno entrou. Ele parecia chateado então eu disse:

‘(nome do aluno), you don’t look very happy. Are you ok?’

Ele saiu correndo. Pensei na hora: “ai meu pai, o que eu fui falar? Fui invasiva?” A mãe do aluno, que estava por perto e a outra aluna pareciam confusas também. Felizmente percebi pela câmera que o aluno tinha ido lavar o rosto e pentear o cabelo. Mais uma vez, o ensino remoto colocando uma lente de aumento no fato de que não consigo controlar as respostas de meus alunos, e tudo bem.

Mais uma vez, os alunos não tinham feito a atividade enviada para casa.

Nesse dia, contei a história “The grouchy ladybug”, de Eric Carle.

No meio da história, um aluno saiu do cômodo onde estava. Continuei contando a história, mas não sem antes pensar: “Onde é que esse menino está indo?” De certa forma, ainda tenho a expectativa de controlar as crianças, saber onde elas vão, autorizar sua saída para ir ao banheiro, beber água, ou para simplesmente espairer.

*How colonizing is that?*

O tempo da aula estava perto de terminar e disse aos alunos que eu iria terminar a história na aula seguinte.

#### Aula 4D - 23/09/2020

Nessa aula, os alunos entraram na sala pontualmente e uma aluna nova se juntou ao grupo. Nesse grupo, tínhamos alunos de três cidades diferentes. Uma possibilidade aberta pelo ensino remoto.

Iniciamos a aula com um jogo online, cujo objetivo era desembaralhar as sentenças. A princípio, os alunos pareciam meio confusos, mas com minha ajuda, eles pareceram mais dispostos a se arriscar. Logo depois, convidei os alunos a mostrarem os livros que eles produziram sobre sua rotina. Eu tinha enviado para os alunos um vídeo mostrando como dobrar as folhas para fazer o livro. No vídeo, eu mostrava a capa do livro que fiz sobre a minha própria rotina. Resultado: todos os alunos fizeram uma capa igual, mesmo que eu não tenha dito que eles deviam copiar o título ou os desenhos. Em vez de ajudar, posso ter atrapalhado a criatividade de meus alunos. Porque eu acho que as crianças precisam trabalhar a partir de modelos?

Os alunos apresentaram sua rotina conforme tinham feito em seus livros. Na próxima atividade, propus que eles ouvissem uma música e fizessem uma atividade de 'fill in the blanks'. Eles não pareciam muito empolgados, mas participaram assim mesmo. Acho que percebi isso durante a aula e nem propus que eles cantassem a música.

Relembrei que contávamos uma história na aula anterior. Perguntei aos alunos se eles queriam continuar a ouvir a história. Uma aluna fez sinal negativo com a mão.

"No? You don't want to listen to the story?" - perguntei.

"Ah não, yes, eu quero sim a *story*. Eu tinha entendido outra coisa."

E se a aluna tivesse mantido sua opinião? Estaria eu disponível a abrir mão de meu planejamento? Acho que sim.

Contei a história novamente desde o início, pq tinha uma aluna nova. Os demais alunos não se opuseram, e pareciam interessados na história. É lindo ver o engajamento deles ao ouvir histórias infantis.

No final da história, conversamos em português sobre os sentimentos deles em comparação com os da "*grouchy ladybug*". Eles disseram que de vez em quando se sentem mal-humorados tb, mas que não gostariam de levar uma "rabada de baleia", como levou o personagem da história.

Aula 5D - 28/09/2020

Essa aula começou só com uma aluna novamente. Cantamos a *Hello song* e fizemos o calendário. Os demais alunos foram chegando depois.

"Nossa internet caiu. Aqui na roça é assim". - uma aluna se justificou.

Na hora de falar sobre a temperatura e o clima, era interessante notar que os alunos sempre tinham respostas diferentes.

Nesta aula, planejamos brincar de bingo. Nenhum dos alunos tinha impresso a tabela de bingo que eu tinha enviado previamente. Me preparei para essa possibilidade, então logo pedi que os alunos pegassem papel e lápis. Assim, eles desenharam suas próprias tabelas para brincar. Como escolhi não adotar um material didático, eu mesma elaborava o material a ser utilizado. No ensino presencial, a escola providenciava todo o material a ser usado pelos alunos, mas no ensino remoto, eu enviava com antecedência para as famílias o material para a aula seguinte e precisava contar com a ajuda deles. Muitas famílias não tinham impressora, ou papel, então eu precisava pensar em tudo isso ao planejar as aulas (e o plano B, C, D...)

Quando as alunas estavam prontos para o jogo, mais um aluno entrou na aula. Precisei repetir todas as instruções... que cansada. Mas até que foi rápido.

Brincamos e os alunos ficaram super empolgados. A melhor parte foi que todos os alunos fizeram bingo juntos, ao mesmo tempo. Todos estavam comemorando, até que um aluno disse:

"Até que enfim posso jogar essa porcaria fora!" O aluno se referia à folha onde ele tinha anotado as horas para brincarmos de bingo.

Falei: "Hey, no need to talk like that. Are you happy?"

"Yes"

"So you can do a happy dance. Let's do a happy dance?"

Então cada aluno fez sua "dancinha da vitória".

A princípio, a reação do aluno me deixou confusa, pois todos estavam comemorando. Pensei que devia redirecionar o aluno para uma experiência mais positiva. Eu fico pessoalmente incomodada quando os alunos expressam insatisfação em minhas aulas. Porque eu acho que tenho que dar conta dos sentimentos dos alunos?

Antes de terminar a aula, propus que encenássemos a história lida na aula anterior. Cada aluno escolheu um personagem para encenar. Os alunos participaram ativamente, mas assistindo a essa aula, penso que eles teriam se beneficiado de um suporte visual para depender menos de minha ajuda durante a encenação. Penso, também como gravar e assistir a minhas próprias aulas me ajuda a refletir sobre o meu trabalho. Essa prática pode me acompanhar constantemente, e não só quando preciso de dados formais para uma pesquisa.

Encerramos a aula com as atividades rotineiras (música de despedida e senha). Perguntei aos alunos se eles gostaram da aula, e eles disseram que sim. Fiquei feliz. Achei que os alunos falaram bastante, brincaram, se movimentaram.

Aula 6D - 30/09/2020

Iniciamos a aula com somente um aluno e seu irmãozinho. Eles estavam mostrando os brinquedos que tinham ganhado.

“Is it your birthday?” - perguntei

“No”

“Why did you get so many toys?”

“Por nada, uai”.

Nessa aula, usei um mural digital para que os alunos falassem de seus sentimentos. Ao ver o mural que eu havia criado no Jamboard, um aluno disse:

“Você fez esse negócio no Google? Eu também sei fazer. Eu tenho Google. Hoje em dia todo mundo tem”.

“Teacher, coloca o nome do meu irmão aí que ele tá excited”. - um aluno disse.

Eu já tinha fechado o mural e meu computador era muito lento. Dei um suspiro na câmera, mas pensei: por que não, certo? Reabri o documento, incluí o nome do irmão e coloquei a figura correspondente perto de seu nome.

Fizemos o calendário. Os alunos tiveram dificuldade em dizer o dia da semana. Pensei: “Mas gente, fazemos isso todo o dia”. Uma aluna disse: “eu sei falar o dia da semana em português”. Falei: “ok!” Ela então disse que era sábado. Percebi então que a dificuldade parecia não ser exatamente linguística, mas sim a percepção do tempo.

Depois de terminar o calendário, falei com os alunos que o dia das crianças estava chegando e que eu gostaria de saber sobre suas coisas favoritas para planejarmos atividades legais. Fizemos um jogo no Baamboozle. Os alunos escolhiam um número e respondiam à pergunta sobre suas coisas favoritas. Meu objetivo era também revisar vocabulário.

Acabei de notar que pulei a vez de uma aluna.

“Tia, é porque eu não fui ainda” - ela reclamou.

“Yes you did... No you didn't! I'm sorry!” - falei.

Meus alunos são tão pacientes comigo!

Os alunos iam respondendo às perguntas do jogo e eu fui anotando suas respostas. Eu usei essas informações para inserir conteúdos relevantes para os alunos nas aulas do mês da criança. Pensando nessa ideia agora, reflito: por mais democrático que tenham sido os conteúdos que eu trazia para nossas aulas, muitas vezes partindo do interesse dos alunos, porque essa ideia de usar as coisas preferidas dos alunos como ponto de partida para nossas aulas foi uma coisa pontual, somente para o dia da criança? Poderia ser uma prática recorrente.

Prosseguimos brincando, e os alunos pareciam motivados até o final.

Acho que tive um problema técnico, porque a gravação cortou o final da aula. Coisas do ensino remoto...