

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

DOUGLAS FREITAS DOS SANTOS

**O TIO DE INGLÊS NOS MEANDROS DA AUTOETNOGRAFIA:
DECOLONIALIDADES E REPRESENTATIVIDADES POR MEIO
DO TRABALHO COM MATERIAL DIDÁTICO**

VITÓRIA

2024

DOUGLAS FREITAS DOS SANTOS

**O TIO DE INGLÊS NOS MEANDROS DA AUTOETNOGRAFIA:
DECOLONIALIDADES E REPRESENTATIVIDADES POR MEIO
DO TRABALHO COM MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação 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 a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan

VITÓRIA

2024

Douglas Freitas dos Santos

***“O TIO DE INGLÊS NOS MEANDROS DA AUTOETNOGRAFIA:
DECOLONIALIDADES E REPRESENTATIVIDADES POR MEIO DO
TRABALHO COM MATERIAL DIDÁTICO”***

Dissertação 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 Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 13 de setembro de 2024.

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN**
Data: 16/09/2024 17:55:37-0300
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão

Documento assinado digitalmente
 **JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI**
Data: 16/09/2024 18:20:50-0300
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL DE MELLO FERRAZ**
Data: 01/09/2024 15:22:29-0300
verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (USP)
Examinador Externo

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

F862t Freitas-Santos, Douglas, 1997-
O tio de inglês nos meandros autoetnografia :
Decolonialidades e Representatividades por meio do trabalho
com Material Didático / Douglas Freitas-Santos. - 2024.
168 p. : il.

Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Autoetnografia. 2. Material Didático. 3. Educação
linguística com crianças. 4. Decolonialidades. 5.
Representatividades. I. Kawachi Furlan, Cláudia Jotto. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

*Para todos os irmãos e irmãs que vieram antes
de mim e pavimentaram o caminho para que eu
chegasse até aqui.*

AGRADECIMENTOS

*Hoje eu só vim agradecer
Por tudo que Deus me fez
Quem me conhece sabe o que vivi e o que
passei
O tanto que ralei pra chegar até aqui.
E cheguei.
Cheguei.
Iza. Fé (2022)*

Março, 2022

Estar responsável por 29 turmas, tendo de planejar para todas as séries do Ensino Fundamental I e II, sem tempo para me dedicar às artes que tanto me faziam me enxergar como ser humano, me levou a um estado de extrema descarga emocional.

Eu tinha consciência de que aquele cenário precisava ser mudado de qualquer maneira e imediatamente, mas nunca imaginaria que a cura estaria na academia.

É verdade que eu queria fazer a disciplina ofertada pela Cláudia no PPGEL porque era o tipo de oportunidade que abriria portas (neste caso, especificamente, as portas do programa) e era uma disciplina da Cláudia. É verdade também que, para além de me especializar, talvez o meu maior objetivo, naquele momento, era poder mergulhar na arte de literatura. Mas a maior e mais profunda verdade é que, como não poderia ser diferente, a Cláudia, acompanhada por alunos maravilhosos, reacendeu a chama que no início da carreira transbordava energia em minha prática. Por isso, os meus primeiros agradecimentos vão para todos os estudantes da primeira disciplina que eu cursei no programa e, em especial, aos meus irmãos acadêmicos: Ana Sara, Flávia Bonella, Liliane Salera, Paulo Torres, Ronald Gobbi e Rovená Naumann. A recepção, a humildade e os ensinamentos trocados durante a disciplina e ao longo do meu processo acadêmico me fizeram ter uma visão diferente da que eu tinha quando se pensava em academia científica. Permitiram-me enxergar um espaço ali para mim sem que eu precisasse tirar ou passar por cima de alguém.

Aproveitando o cenário, gostaria de deixar registrado a minha gratidão pela minha orientadora. Você pode não recordar, Cláudia, mas, no primeiro período da faculdade, momento em que você também era caloura entre os professores, antes da nossa primeira aula, nos esbarramos no corredor e você me deu um sorriso tão genuíno, tão autêntico, tão sincero que fez total diferença dali em diante.

De lá para cá, namoramos os interesses científicos um do outro, trabalhamos como formadora e professor, e, quando tudo estava certo para que você orientasse o meu TCC, eu acabei atraído pela proposta científica de outra professora maravilhosa. Algo semelhante ocorreu na inscrição para o mestrado, em que, novamente por interesses de pesquisas, te coloquei como segunda opção. Mas, depois de contar, para a minha terapeuta, todo este percurso do sorriso no corredor até seu nome sair ao lado do meu no resultado final do mestrado, ela me disse algo que não vou me esquecer: eventualmente, uma hora, a Cláudia seria sua e você seria da Cláudia. Neste sentido, você sempre foi e sempre será a primeira opção do meu coração.

Ainda no tocante ao início do meu processo de ingresso no mestrado, eu não posso deixar de mencionar as pessoas que me ajudaram a caminhar até lá: Sara e Tatá por serem as melhores companheiras do lar que eu poderia ter, ambas se dispondo a assumir todas as tarefas domésticas para que eu pudesse mergulhar nos estudos durante todo o processo do mestrado; Ana Luiza, Rovená e Liliane por lerem de coração o anteprojeto e apontarem comentários de conforto e perspicácia; à escola Octacílio Lomba, seus professores e coordenação, que, embora não pudessem fazer nada quanto às 13 turmas que eu tinha, se colocaram à disposição para me ajudar no que fosse possível e, mais especificamente o professor Lucas que logo se tornou meu amigo, fazendo um esforço além de seu limite para que eu pudesse estudar; também agradeço à escola Lacy Zuleica Nunes pela curta mas próspera parceria, especialmente com a coordenadora Lúcia que, embora aparentasse rigidez, não me deixou desistir do contrato firmado com a prefeitura de Serra, sempre se dispondo a ajeitar lacunas entre mim e o desenvolvimento da escola. Do mesmo modo, agradeço a todas as professoras, pedagoga e gestora da escola que me acolheram e sempre se dispuseram a me ajudar.

Aos meus professores durante a passagem no programa, Roberto Perobelli, Penha Lins, Leila Tesch, Janayna Bertollo, e, certamente, Cláudia Kawachi, meu muito obrigado por disporem e sacrificarem um tempo da vida de vocês em prol de um programa de qualidade que revoluciona a vida das pessoas que nele passam.

No mesmo cenário, gostaria de agradecer aos professores Luciana Ferrari, Daniel Ferraz e Janayna Bertollo por emprestarem de corpo e alma os seus olhos e os seus ouvidos sensíveis para o que eu tinha a dizer, devolvendo comentários gentis e por vezes inquietantes no tocante à esta pesquisa.

À minha terapeuta maravilhosa, Janice, muito obrigado por fazer o seu trabalho de maneira genuína, sincera e comprometida e ter as mesmas qualidades atribuídas à sua personalidade. Foi um presente divino eu ter conhecido você e, portanto, já adianto o próximo agradecimento à pessoa que me apresentou e colocou você na minha rede de apoio: Suzana, obrigado por tudo. Você é uma inspiração – em todos os níveis.

À Ana, Clara, Maysla, Darciany, Gabriela, Larissa; Luiz, Renzo, Gleibis, muito obrigado pelos papéis que vocês proporcionaram e as amizades que me propuseram. Para mim foi muito importante ter ao meu lado pessoas que me fizessem deixar de lado, minimamente que fosse, as cargas que estavam em meus ombros.

À Elaine, Flávio, Iranilso, Ingrid, Juliana, Naciete e Mayara, muito obrigado por serem meus colegas de profissão. A primeira fora minha professora e me ensinou princípios de educação que na faculdade eu não vi. Os outros fizeram parte da melhor equipe que eu poderia ter em um sistema que nos mata diariamente das mais diversas e perversas formas. Obrigado pela parceria, pelos risos, pelas escutas e percepções ativas e cuidadosas quando eu precisei desabafar e desabar.

Às professoras Cláudia (novamente), Livia Fortes e Luciana Ferrari, minhas coordenadoras do IFA, muito obrigado pela compreensão toda semana que eu deixava de entregar algum plano de aula. Muito obrigado também pela sensibilidade em analisar e dar feedback ao meu trabalho como professor elaborador de material e por terem feito tanto, com as suas técnicas, sagacidades e humanidades, para com a minha formação.

Não poderia deixar de registrar os meus agradecimentos aos meus pais, Ana Cláudia e Rivaldo, meu irmão Deivid e minha tia Fabiane pelos constantes apoios e

incentivos. Vocês foram e são extremamente inspiracionais no que diz respeito a botar a mão na massa para mudar a realidade – mudaram não só a de vocês, mas a minha também. E não faço um recorte do período do mestrado – falo de toda uma vida.

Ao meu maior parceiro de todos os tempos, o meu amor Ian, muito obrigado por ter vibrado cada conquista comigo. Por ter cuidado de mim nos mais variados níveis – arrumando o quarto quando eu precisava estudar, passando a roupa de uma aula que eu ia dar, lavando a louça quando eu precisava escrever. Por ter insistido na minha saúde mental quando tudo o que eu pensava era nos prazos que eu tinha de dar conta. Por ter me motivado a escrever cada palavra aqui pensando em mim. Em você. Em nós. Obrigado por existir e ser o meu bem maior. Esta dissertação é parte da nossa colaboração, do nosso cuidado um para com o outro.

Às minhas colegas do inglês no IFES, Carol Porcino e Irma Miranda, que me acolheram tão bem e sempre se dispuseram a me ajudar, uniformemente no âmbito da educação e da pesquisa, com comentários de incentivo e reconhecimentos de esforços. Aos alunos da instituição que me fizeram enxergar que existem caminhos-outras na educação, motivando-me, mesmo que indiretamente, a buscar o melhor e mostrar, assim, que eu também o mereço.

Por fim, mas não menos importante, muito obrigado a Deus – o meu ser de maior fé por ter me dado a força e motivação contínua para me sentir enérgico durante grande parte do processo da pesquisa – um cenário muito diferente da época de graduação, na qual eu pelejava para escrever os artigos e, conseqüentemente, o TCC.

Dizer que o meu período enquanto mestrando foi difícil é um eufemismo vulgar. Foi desesperador e conflitante me ver preso em algo que eu tanto almejei ao mesmo tempo em que observava o mundo desprendido e imparável. Do mesmo modo, sabemos que o processo de pesquisa e escrita é solitário. É pesado e cansativo e muitas vezes não temos o retorno que merecemos da sociedade. Longe de mim romantizar o trabalho científico – o que fazemos é extremamente sério e importante. Contudo, o fato de eu ter tido o privilégio de ter as pessoas aqui citadas ao meu lado fez o caminho se tornar muito mais simples.

Por tudo isso, meu muito obrigado!

Tenho sangrado demais

Tenho chorado pra cachorro

Ano passado eu morri

Mas esse ano eu não morro

Belchior. *Sujeito de Sorte* (1976).

RESUMO

O ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto regular público em todos os níveis da educação básica já é realidade em muitos municípios brasileiros, o que significa que estudantes brasileiros podem ter acesso ao inglês em sala de aula desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último do Ensino Médio. Apesar disso, há uma ausência de orientações quando se pensa na disciplina nas séries iniciais na Base Nacional Comum Curricular. Para além dessa lacuna, existem outras problemáticas, como a ausência de adoção institucional de livro didático de inglês para as séries iniciais. Esse cenário apresenta diversas implicações para o ensino-aprendizagem de inglês, como uma sobrecarga de demandas para professores que lidam com outros segmentos educacionais e não possuem recursos, tempo e/ou formações que superem a lacuna proeminente e a adoção feita de maneira autônoma, por parte de professores, de materiais didáticos que, não passando por uma análise crítica de maneira coletiva, podem não ser de boa qualidade e/ou proliferar preconceitos. Considerando o cenário descrito, nesta pesquisa, busco refletir sobre como as decolonialidades e representatividades se fazem presentes na minha atuação como professor e elaborador de material didático nas séries iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Inglesa. Para tanto, por meio de um estudo autoetnográfico, recorro, além dos materiais didáticos utilizados e o meu trabalho a partir deles, a alguns episódios pertencentes aos meus processos de ensino-aprendizagem de inglês desde a época de estudante de curso livre de idioma. Assim, por meio da reflexão e análise das minhas vivências com as temáticas supracitadas, com dados obtidos de registros pessoais, narrativas, planos de aula, entre outros, busco discutir acerca do papel do material didático em um cenário marcado por incertezas. Destaco, desta forma, a relevância de estudos que enfatizem a urgência de nos conscientizarmos acerca das colonialidades na educação e na formação docente e como o material didático pode contribuir para o desenvolvimento dessa conscientização, levando-nos, assim, a tomar caminhos outros mais decoloniais, transformadores e críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística em língua inglesa; Decolonialidades; Representatividades; Material Didático; Autoetnografia.

ABSTRACT

In public regular schools, the teaching and learning of the English Language on all levels of Basic Education is already a reality in many Brazilian cities. This means that Brazilian students might have access to the English Language in classroom since the first year of Elementary School to the last grade of High School. Nonetheless, there is an absence of guidelines when it comes to the discipline in the Brazilian Common Core Curriculum. Besides this gap, there are other problems, such as the absence of institutional adoption of an English textbook to early years. Such implication may have diverse consequences to the teaching and learning of English. One of these consequences is an overload of work to teachers who deal with other contexts and do not have resources, time, or education that overcome the prominent gap. Another consequence is the autonomous adoption, by teachers, of teaching materials and other resources that, because are not chosen critically in a collective manner, may either be of poor quality or prejudicial. Considering the scenario described, this study aims to reflect on how decolonialities and representations are part of my work as a teacher and teaching material designer for the discipline of the English Language of early years in Elementary School. To do so, I consider, besides the teaching materials used and my work from them, some scenes that reflect my processes of teaching and learning of English since the time of being a language student in a private course. In this regard, this study is under the principles of autoethnography as methodology (Ono, 2018). Thus, through reflection and analysis of my experiences with the themes aforesaid, regarding data obtained from personal records, narratives, lesson plans, among others, I aim to discuss the role of teaching material in a scenario dominated by uncertainties. In that regard, I highlight the relevance of studies that emphasize the urgency of being aware of colonialities in education and how teaching materials can contribute to the development of that awareness. This process may lead us to more decolonial, transforming, and critical paths.

KEY-WORDS: English Language Education; Decolonialities; Representations; Teaching Material; Autoethnography.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Informações sobre teses e dissertações de pesquisa voltadas ao tema “material didático” | 29 |
| Quadro 2 - Informações sobre teses e dissertações de pesquisa voltadas ao tema “material didático” | 31 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Parte I do MD sobre reciclagem..... | 48 |
| Figura 2 - Parte II do MD sobre reciclagem..... | 49 |
| Figura 3 - Parte III do MD sobre reciclagem..... | 49 |
| Figura 4 - Parte IV de MD sobre reciclagem | 50 |
| Figura 5 - Parte V sobre reciclagem..... | 51 |
| Figura 6 - Armadura | 78 |
| Figura 7 - Parte do primeiro MD | 87 |
| Figura 8 - Segunda parte do primeiro MD | 88 |
| Figura 9 - Parte I – MD desenvolvido para o 1º ano..... | 96 |
| Figura 10 - Parte II – MD desenvolvido para o 1º ano..... | 97 |
| Figura 11 - Parte III – MD desenvolvido para o 1º ano..... | 98 |
| Figura 12 - Parte I – MD desenvolvido para o 1º ano..... | 100 |
| Figura 13 - Parte II – MD desenvolvido para o 1º ano..... | 100 |
| Figura 14 - Parte III – MD desenvolvido para o 1º ano..... | 101 |
| Figura 15 - Parte IV – MD desenvolvido para o 1º ano | 102 |
| Figura 16 - Parte I do MD sobre folclore | 118 |
| Figura 17 - Parte II do MD sobre folclore | 118 |
| Figura 18 - Parte III do MD sobre folclore | 119 |
| Figura 19 - Parte I do MD sobre lugares | 120 |
| Figura 20 - Parte II do MD sobre lugares | 121 |
| Figura 21 - Parte III do MD sobre lugares | 121 |
| Figura 22 - MD do dia 20 de novembro..... | 135 |
| Figura 23 - Parte I do MD de Família | 137 |
| Figura 24 - Parte II do MD de Família | 138 |

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças

IsF – Idiomas sem Fronteiras

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

MD – Material Didático

OA – Outras Atividades

PL – Planejamento

PMS – Prefeitura Municipal de Serra

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

SEDU – Secretaria de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| É dada a largada!..... | 17 |
| 01. As sombras dos nossos passos..... | 37 |
| 02. O tio de inglês nos meandros da autoetnografia..... | 55 |
| 03. As nossas armas mais poderosas..... | 80 |
| 04. A origem do nosso caminhar..... | 106 |
| 05. Entre paradas, reflexos..... | 123 |
| Linha de chegada..... | 141 |
| REFERÊNCIAS..... | 150 |
| APÊNDICES..... | 160 |
| Apêndice A..... | 160 |

É dada a largada!

*Duas estradas divergem num bosque amarelo,
E infelizmente não posso trilhar ambas
Sendo apenas um viajante, por um tempo parei
E olhei tão longe quanto pude
Para onde uma delas dobrava no terreno*
Robert Frost. *A Estrada Não Percorrida* (1916).

Quando, em 2020, eu dei início à minha carreira como professor de inglês no ensino regular da escola pública, não me faltaram momentos em que eu me sentisse desolado e sozinho.

Ao ingressar no curso de mestrado e me debruçar sobre trabalho científico voltado à área, compreendi que o que eu passara não era exclusivamente individual – estudiosos como Jordão e Fogaça (2012), Reis *et al.* (2019), Barros (2020) e Melo e Menezes (2022) – apontaram, em suas respectivas pesquisas, a solidão de professores de Línguas Estrangeiras (doravante LE). Uma das causas desse problema pode estar no cenário do professor ter uma ou duas aulas por semana, sendo obrigado a completar a carga horária semanal ou mensal. Isso obriga muitos profissionais a assumirem todas as turmas de uma escola e também em outras instituições, por vezes atuando em lugares distintos até no mesmo dia. Assim, o professor de inglês (ou de LE) acaba sendo o único dessa disciplina, o que pode gerar um sentimento de não pertencimento pela correria que o sistema capitalista exige.

O conhecimento teórico acerca desse cenário, apesar do sentimento de tristeza, contribuiu para que eu fizesse as pazes comigo mesmo. As leituras sobre o tema levaram-me a compreender que o meu sentimento de outrora não fora causado por um erro meu (de não me esforçar o suficiente para me enturmar inteiramente com a comunidade escolar), mas sim por conta de um sistema que não nos permite criar laços nem mesmo com quem vemos por pelo menos uma ou duas vezes por semana. Porém, embora eu tenha compreendido, anos depois, o meu não pertencimento em escolas públicas regulares – lugar onde cresci como estudante e sempre tive vontade

de voltar como professor –, sentir isso na pele no auge do início da minha carreira não foi nada fácil.

Um ano antes de adentrar o ensino público como professor, eu havia feito o Processo Seletivo da Prefeitura Municipal de Serra – (doravante PMS)¹ e o Concurso da Prefeitura Municipal de Vitória – (doravante PMV)², tendo passado em ambos, mas sido convocado em momentos distintos. Logo que fui para a segunda etapa do Processo Seletivo de Serra – que me convocou primeiramente –, percebi que o primeiro estágio (prova escrita) havia sido a parte mais fácil. Para começar, eu não sabia que as séries iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF) tinham a possibilidade de ter Língua Inglesa em seu currículo. Desta forma, na primeira escolha que fiz de escolas para atuar, a distância entre escolas e minha casa foi o único critério que eu estabeleci. Naquele ano, trabalhei de manhã, de tarde e em duas escolas para completar minha carga horária, uma vez que, conforme dito anteriormente, professor de inglês geralmente só tem uma aula de 50 minutos por semana em cada turma. No entanto, independente do turno ou escola em que eu estivesse, coincidentemente, todas as minhas turmas iam do 1º ao 5º ano.

Contudo, ainda que eu estivesse concentrado em apenas uma parte do EF, o caminho que eu tive que percorrer para me encontrar como professor de Língua Inglesa no Ensino Regular Público não deixou de ser árduo. No meu currículo e prática já constavam experiências em pré-vestibular, cursinhos de idiomas e programa federal, mas eu não imaginava que logo no meu primeiro ano no ensino regular eu teria que trabalhar com aquela faixa de idade que sempre evitei quando tivera a chance de escolher. Entretanto, vir de um semestre sombrio de tédio, desmotivação e quase desemprego integral – tudo isso causado pelo (des)governo Bolsonaro em seu primeiro ano de mandato ao cortar bolsas do Programa Idiomas sem Fronteiras³ – IsF⁴ (dentre

¹ Parte da experiência disponível em <<https://www.idcap.org.br/informacoes/31/>> Último acesso: 25 de jan. de 2024.

² Parte da experiência disponível em <<https://antigo.ibade.org.br/Concurso/419/Inicio>> Último acesso: 25 de jan. de 2024.

³ Ver <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/cortes-do-governo-bolsonaro-atinge-pesquisa-e-bolsas-sao-suspensas/>> Último acesso: 26 de jan. de 2024.

⁴ O Programa Idiomas sem Fronteiras é uma iniciativa federal nascida em resposta a outro programa institucional - Ciências sem Fronteiras, cujo objetivo principal era promover internacionalização por meio de intercâmbios feitos por estudantes universitários ao exterior. Contudo, o programa, durante seu período de atividades, enfrentou uma chuva de críticas que apontavam a falta de proficiência do idioma

as centenas de bolsas, a minha, que estava prevista até o final daquele ano) –, eu embarquei com muito vigor e energia no desafio de educar crianças.

Contudo, ainda que eu tivesse experiência no programa IsF, inclusive no desenho de Plano de Ensino e elaboração e adaptação de material didático (doravante MD), o a) impacto de encarar, pela primeira vez, 22 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino; b) uma equipe composta majoritariamente por mulheres mais velhas do que eu e que tinham como formação Pedagogia (que não compartilhavam muitos interesses para além da Educação comigo) e c) ausência de MD⁵ para sequer ter referência do que ensinar, estremeceram-me.

Neste cenário marcado por lacunas e incertezas, professores, alunos e a comunidade escolar certamente se beneficiariam de documentos oficiais e diretrizes que orientassem as suas práticas no contexto de séries iniciais, podendo refletir, acatar, problematizar e/ou adaptar essas orientações de acordo com o seu contexto local. Na realidade, porém, os professores de inglês, conforme já mencionado anteriormente, se sentem sozinhos, muitas vezes sem suporte institucional (adoção de MD, formações, suporte técnico e/ou pedagógico, por exemplo), mas com uma carga desproporcional dividida em ministrar aulas, selecionar/preparar/adaptar MD e buscar formações que deem conta desse complexo cenário.

Melo e Menezes (2022) explicam o paradoxo existente no cenário atual: o papel da língua inglesa como língua franca em um mundo cada vez mais globalizado é reconhecido por autoridades. Esses, muitas vezes por questões neoliberais (Galvão; Zanotelli, 2022; Malta, 2022; Malta; Merlo, 2022; Melo; Menezes, 2022), implementam a disciplina de Língua Inglesa cada vez mais cedo nas escolas (Pádua; Suzumura; Tonelli, 2015; Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022; Freitas; Menezes, 2022; Galvão;

que os intercambistas deveriam demonstrar ao retornar ao Brasil. Almejando reduzir esse problema, o Idiomas sem Fronteiras foi criado também como uma ação com fins à internacionalização, promovendo, dentre vários itens às comunidades federais, ensino-aprendizagem primeiramente de Inglês e posteriormente de outros idiomas (por meio de cursos e oficinas presenciais e curso online My English Online) e realizando provas do TOEFL. Apesar do Ciências sem Fronteiras ter se desfeito em 2014, o seu irmão, que nasceu depois, continua vivo, embora distinto após catástrofe do governo Bolsonaro. Para mais informações: <<https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>> Último acesso: 26 de jan. de 2024.

⁵ Discutirei material didático em capítulo próprio. Por ora, valho-me da concepção de Galvão e Zanotelli (2022) que, ancorando-se em Harwood (2010) e Tomlinson (2012), compreendem MD de forma abrangente, entendendo-o como “tudo aquilo que possa auxiliar uma professora na educação linguística” (p. 194)

Zanotelli, 2022; Malta, 2022). O ritmo, porém, não segue na base (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022; Freitas; Menezes, 2022; Melo; Menezes, 2022; Oliveira *et al.*, 2022), isto é, enquanto órgãos municipais e estaduais veem a necessidade da disciplina de Língua Inglesa ao longo de todo o período escolar na vida dos estudantes e implementam, em ritmo acelerado, a disciplina cada vez mais cedo, um planejamento de execução de tudo isso não é pensado. Vemos, dessa forma, uma lacuna proeminente no ensino da Língua Inglesa nas séries iniciais causada pela ausência de documentos e diretrizes que serviriam como base para essa disciplina que, conforme já exposta, é, de fato, necessária no mundo em que vivemos e ainda veremos se atualizar.

Na prática, essa lacuna se traduz em professores sobrecarregados, sem a adoção institucional de MDs, sendo esses profissionais jogados em salas com 25 crianças que merecem professores altamente qualificados, mas que, durante suas passagens nas universidades, sequer ouviram falar da possibilidade de educar crianças. Foi este o meu caso.

Pela primeira vez sem um(a) coordenador(a) pedagógico da área que pudesse me situar e contando apenas com a minha disposição de oferecer àquelas crianças o que lhes era de direito, nas três primeiras semanas do ano letivo, eu entrava em sala com o mesmo planejamento de 1º ao 5º ano. Apostava na habilidade oral como motor para as minhas aulas, entendendo que muitas crianças estavam em processo de alfabetização, além de almejar que, ao utilizarem determinadas estruturas, as crianças compreendessem o objetivo e atribuíssem sentido à proposta. Destarte, no quadro, passava a) o alfabeto em inglês, b) a pergunta para descobrir o nome de alguém, bem como a estrutura para responder a mesma questão, c) a pergunta para saber a idade de alguém e a resposta àquilo.

Com o tempo, entendi, por meio da prática que, evidentemente, o primeiro e o segundo ano não teriam a mesma agilidade para copiar e realizar as tarefas propostas e que, portanto, eu deveria diferenciar mais profundamente os conteúdos e exercícios. Também compreendi que o ensino-aprendizagem do município de Serra felizmente se propunha a um processo distante do qual eu fui submetido, isto é, os estudos dos letramentos, diferentemente da minha época de estudante de ensino fundamental e médio, já eram praticados e desenvolvidos em sala de aula (ou esperados

institucionalmente). Um outro ponto que aprendi foi o de que eu não poderia buscar, no meu livro de memórias e experiências, um modelo do que e como ensinar língua inglesa para crianças pois eu mesmo só pude ter contato com a língua em ambiente totalmente diferente quando eu já cursava a segunda parte do EF – idade superior ao que os meus primeiros alunos de ensino regular possuíam naquela época.

Como pode ser visto, eu buscava modelos – tanto metodológicos como profissionais – que pudessem garantir que o que eu fazia era o “certo”. Essa minha busca por um padrão pode ter sido influenciada pelos constantes treinamentos aos quais me submeti enquanto professor de escolas de idiomas, em que eram listados a mim o passo a passo de como me adaptar em determinada metodologia. Sem o conhecimento de que os estudos dos letramentos são flexíveis quanto às crenças e bagagens dos envolvidos (Fernandes; Lenharo; Von Muhlen, 2022), mas contra as normas e binarismos impostos, como, por exemplo, “certo” ou “errado” e/ou “tradicional” ou “inovador” (Duboc; Ferraz, 2018; Fernandes; Lenharo; Von Muhlen, *ibid*), me angustiava não ter um roteiro para seguir. No meio do caminho tortuoso em busca do método perfeito, contudo, percebi que o modelo “perfeito” ou “exitoso” não chegaria – eu teria de engatinhar com meus próprios pés para então desenvolver o meu próprio *know-how* – teria de encontrar a minha própria metodologia (Kumaravadivelu, 2003).

Assim, após um mês tentando me apropriar ao máximo daquele universo, pude a) participar de uma formação da rede para e com professores de inglês e com isso conhecer um documento, desenvolvido anteriormente por colegas da Rede, que orientava conteúdos e objetivos para o 1º ao 5º ano; b) organizar planos de ensino diferenciados para cada série e, c) compreender a gravidade de um vírus que nos afastou não apenas da sala de aula, mas também do contato físico humano.

Mas a sala de aula continuou. Teve de prosseguir, ainda que a vida humana parecesse se tornar cada vez mais extinta. E, em uma das ações que tivemos de tomar durante período pandêmico e de isolamento social estava o de elaboração de apostilas a fim de assegurar o ensino-aprendizagem daquele ano. Neste cenário, sinto-me impelido a concordar com a professora Fernandes (2022) quando esta descreve o período como conflituoso e doloroso, especialmente para nós professores que, em uma

ação inédita, tivemos de repensar e adaptar nossas práticas. Também trago Malta e Merlo (2022) que, embora compreendam a incerteza como parte do nosso ofício como educadores, visualizam a pandemia como uma possibilidade para olhar para as suas práticas e, assim, refletir sobre elas e ressignificá-las. Assim, em ambas as escolas em que estava alocado, nos reuníamos (professores regentes e de área e a pedagoga) duas vezes por mês para tratarmos de assuntos pedagógicos. Tais reuniões eram geralmente iniciadas pela pedagoga, que questionava conteúdos que os professores regentes gostariam e considerariam importantes ensinar naquele período (para uma quinzena). Raramente, as pedagogas interviam, prestigiando a autonomia dos docentes. Por fim, o turno era dado a nós, professores de área. Com o objetivo de harmonizar as apostilas com exercícios, conteúdos e objetivos interdisciplinares, teríamos de encontrar, nos temas mencionados pelos professores regentes, um assunto em nossa área que pudéssemos trabalhar.

Dessa forma, embora subordinados à seleção de conteúdos que os professores regentes consideravam importante ser oferecida aos alunos, esses momentos em equipe para discutir o que e como iríamos ensinar determinado tema em apostilas ajudaram-me demasiadamente a encontrar o meu caminho como professor de inglês da rede pública. Anteriormente a isso, entretanto, não me foi garantido qualquer ponto de partida para aquele contexto em específico. Voltamos, dessa forma, ao que já fora apontado: a ausência de diretrizes, acesso a livros didáticos, orientações de algum profissional que estivesse em posição de assessoramento pedagógico e fosse capacitado também na minha área e/ou qualquer momento concreto semelhante ao que foi mencionado aqui, em que pudesse haver a possibilidade de uma orientação coletiva não só entre pedagogos e professores, mas também entre outros professores.

Neste sentido, acompanho Almeida (2021) quando, valendo-se de Celani (2009, [s.p.]), defende que “a oportunidade de encontros entre colegas de profissão diminui “um dos grandes problemas do professor”, que é a solidão (p. 100). Foi, a partir dos diálogos oportunos e institucionais entre colegas, que eu me senti menos estrangeiro no ofício educacional.

Tais episódios ampliaram as possibilidades do que eu considerava importante ensinar e ajudaram a compor seleções de conteúdos e temas que reverberaram

durante todo o meu tempo de atuação nas séries iniciais. A partir daquele momento eu pude reviver o prazer que eu descobri durante o programa IsF: o de desenhar o meu próprio material, tendo caminho e objetivos contundentes de onde almejo chegar. Tal sentimento foi muito parecido com o de Zanotelli (2023) quando a pesquisadora relata sua paixão em se descobrir elaboradora de MD, mas muito distante do de Cunha (2018) quando ele descreve o período em que ficou no programa, argumentando que “todos os materiais eram importados e não havia nenhum incentivo formal para adaptá-los ou suplementá-los, muito menos qualquer estímulo para a criação de materiais locais” (p. 267).

Já no ano de 2021, ainda que em uma esperança distante de vacina, fomos obrigados a voltar para a sala de aula, com restrições meramente ilustrativas e, como consequência, fomos obrigados a voltar para casa. Em um cenário distinto do meu primeiro ano no ensino regular, naquele ano estava com séries iniciais (4º e 5º anos) e finais do Ensino Fundamental na PMS e o 2º Segmento do Ensino Fundamental do Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA) na PMV. Com as lições adquiridas em 2020, agora não mais me sentia isolado e sozinho em minha prática, pois sabia o que fazer e o que esperavam de mim. Ainda que fosse obrigado a elaborar materiais para as séries iniciais e do EJA (pois, até o recorte desta pesquisa nenhum dos segmentos contavam com livro didático (doravante LD) de inglês, conforme evidenciado também por Almeida na sua pesquisa de 2021), e a adaptar atividades de LDs das séries finais, dadas as realidades linguísticas e de representatividade das turmas que eu educava (muito distintas das apresentadas nos livros adotados institucionalmente), confiança era um fenômeno que já me preenchia naquele tempo, graças a todo o meu percurso como educador. Vejo-me, dessa forma, espelhado em Barros e Silva (2021) quando, relatando o incômodo de uma das pesquisadoras frente às limitações impostas pelo LD, sentiu-se impelida a abandonar o referido instrumento e passou a elaborar o seu próprio MD.

Neste percurso, um tema que sempre me interessara e que foi considerado imensamente na elaboração dos meus MDs foi o de representatividade. Ainda que a discussão em torno do termo e sua importância tenha evoluído e se popularizado principalmente a partir de 2016 por meio de produções artísticas como *How to get away*

with Murder, Sense8, Pantera Negra e Mulher Maravilha, foi no ano anterior que eu compreendi o seu significado e senti na pele o poder daquele fenômeno.

Em uma das atividades avaliativas da disciplina de Morfologia, no curso de Letras Inglês, tivemos de observar uma aula de inglês a fim de analisar como classes gramaticais apareciam e eram abordadas em sala de aula. Quando chego na sala de aula, uma surpresa: o professor de inglês era negro. Uau! Totalmente embasbacado com a gentileza, comunicabilidade e simpatia daquela figura alta e elegante, eu devo ter falhado miseravelmente na minha posição como pesquisador naquela tarefa. Mas logo no meu primeiro período na universidade eu ganhei uma representação do tipo de educador que eu gostaria de me tornar. Não que ele, que nem formado na época era, tivesse sido a minha primeira inspiração. Todos os professores e professoras de inglês que eu tive no cursinho de idiomas, bem como no EF, eram excelentes e inspirações autênticas do que eu acreditava e permaneço considerando do que é ser um(a) bom(a) professor de inglês. Sei o quão complexo e discutível é caracterizar um(a) docente como bom(a) ou o inverso disso, podendo, ousar dizer, ser uma questão de pesquisa de doutorado, tamanha a complexidade envolvida. Por ora, justifico meu apontamento para aqueles professores que têm um bom domínio linguístico, demonstram energia e esforço durante as aulas, tratando-as com muita seriedade (no sentido de zelar por essas aulas e garantir que seu trabalho, que é educar, seja planejado e executado com êxito), além de fazer com que, por meio da afetividade, os estudantes se sintam acolhidos, motivados e interessados a aprender.

Foram essas, dentre muitas outras qualidades, que me levaram a um estado de felicidade na primeira semana de aulas na graduação, com a agilidade e comprometimento para com o ensino-aprendizagem de diversos professores. Mas até então eu nunca havia visto e muito menos tido aulas com um professor de inglês negro. Eu provavelmente poderia seguir minha vida sem prejuízo, não sabendo da importância de representatividade para minorias. Poderia ser um professor de inglês sem ter tido uma referência racial. Mas presenciar uma aula de inglês em que o professor negro tinha uma posição que logo poderia ser ocupada por mim impactou minha vida a ponto de querer também impactar a vida de estudantes e suas representações sobre o que é ser um estudante, falante e/ou professor da Língua Inglesa.

Neste sentido, concordo com Melo e Menezes (2022) quando as autoras apontam a necessidade da inserção da Língua Inglesa nas escolas, considerando os privilégios que podem surgir àqueles que sabem o idioma atualmente, em um mundo que o usa como língua franca nos mais variados meios (Barros e Silva, 2021). Contudo, é essencial que pensemos também na forma como esse ensino e aprendizagem está sendo processado para que a educação seja construída com respeito aos valores e a bagagem sócio-histórica-cultural dos seres que fazem parte desse processo, a dizer, professores e estudantes não falantes nativos (Barros e Silva, 2021). Do contrário, podemos cair na armadilha de nos vincularmos, ainda que inconscientemente, na ideia de língua-nação, ou seja, podemos veicular estereótipos e símbolos que privilegiem países falantes nativos da língua inglesa, conforme sugerido por Malta e Merlo (2022).

Neste cenário, os estudos decoloniais, com vistas a nos fazer entender como o período colonial tem impacto até hoje a nível mundial (Duboc; Siqueira, 2020; Queiroz, 2020; Silva, 2020; Oliveira; Lucini, 2021), têm me ajudado neste quesito. Diferentemente de colegas da graduação que, ou vinham de famílias abastadas que lhes permitiam viajar internacionalmente ou eram muito esforçados para buscar oportunidades para intercâmbio, eu nunca fui ávido para sair do Brasil, ainda que por um curto período de tempo. Hoje, uso essa ausência de experiência no meu currículo como discurso em sala de aula.

Quando um aluno, por exemplo, desafia a disciplina de Língua Inglesa na escola ao perguntar “pra quê inglês se ele(a) nunca vai pros Estados Unidos”, a minha resposta está pronta na ponta da língua: “mas eu também nunca fui pros Estados Unidos. Aliás, nunca saí do Brasil. E olha no que me tornei: um professor de inglês”.

Há determinados símbolos, características e representações que parecem fazer, no subconsciente de uma sociedade, uma composição e uma imagem sobre o que é ser um(a) professor/estudante de Arte, Português, Educação Física, Inglês e demais disciplinas escolares. Esta última, que nos interessa primordialmente aqui, parece ter, entre suas representações, o culto desenfreado à cultura e variedade linguística estadunidense e britânica, o valor a regras gramaticais (representada principalmente

pelo *verb to be*) e experiências internacionais, conforme pode ser atestado no estudo autobiográfico de Barros (2020).

Como educador, almejo, em minhas aulas, balançar o *status quo*, ao elaborar materiais que desafiam dogmas e estereótipos que limitam a visão de mundo de uma sociedade. Contudo, como pesquisador, observo uma dificuldade significativa de estudantes em enxergar a disciplina de Língua Inglesa como uma oportunidade de formação cultural, criticidade e área do conhecimento que extrapole o ensino de gramática e a exclusividade de estudos voltados aos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Nesse mesmo espectro, acompanho a provação de colegas em a) planejar aulas sem ter um LD como base (no caso das séries iniciais); b) desprender-se minimamente da influência linguística e cultural exclusiva de países supracitados e c) ampliar o ensino-aprendizagem de línguas para além do foco em estruturas gramaticais. Neste sentido, acompanho Baladeli (2014, p. 234), quando a autora afirma que é “difícil ao professor desvencilhar-se de modelos culturalmente arraigados em nossa tradição escolar”.

Assim, tomo como princípio a proposta de Duboc e Menezes de Souza (2021) de evidenciarmos nossos corpos no fazer científico, ou seja, trazermos para a academia os corpos que fazem pesquisas. Esse movimento é apontado pelos autores como uma maneira de trazermos os movimentos decoloniais para as práticas de uma academia já vista como excludente e saturada por conta de sua rigidez epistemológica (Ono, 2018). Considerando os pontos listados, esta pesquisa tem a autoetnografia como metodologia. De acordo com o autor supracitado, tal metodologia toma o(a) autor(a) da pesquisa como participante, fazendo-o(a) analisar o seu próprio trabalho em um processo ético, crítico e analítico, abundante em práticas e experiências. Para tanto, “deve-se trazer (ou tentar trazer) partes do acervo pessoal, com experiências, vivências, estudos, frustrações, emoções, sentimentos, desconfortos e momentos de felicidade (p. 56).

Destarte, ao colocar-me como objeto de estudo e participante ativo da pesquisa, busco analisar como as decolonialidades e representatividades dialogam com o meu trabalho como professor e elaborador de MD no ensino de inglês das séries iniciais. Para tanto, reflito acerca dos meus processos de ensino-aprendizagem desde a época

de estudante de curso livre de inglês – quando não conseguia enxergar representatividade por nenhum ângulo devido à ausência de semelhantes de cor e de classe social –, até o despertar de um professor que, por meio de suas práxis, tenta andar lado a lado da representatividade. Nesse cenário, discuto como os materiais didáticos elaborados, no meu tempo como professor de inglês nas séries iniciais (2020-2023) dialogam com as temáticas de decolonialidades e representatividades. Nesse sentido, ao ancorar-me na ideia proposta por Duboc e Menezes de Souza (2021) quando os autores sugerem que uma forma de decolonizarmos a academia é nos colocando nela, é essencial saber que esta dissertação também é marcada pelos vários parênteses, pontos de interrogação, vírgulas e reticências que permeiam a minha prática como professor negro, homossexual, elaborador de MD de línguas (e não apenas a inglesa).

Dito de outra forma, o recorte aqui feito por convenções acadêmicas não pode ser visto como isolado, uma vez que ele revela marcas do estudante brasileiro de línguas que eu fui, do professor que eu me tornei e da pessoa que eu sou, sempre em um movimento de (trans)formação (Merlo, 2022).

Nesta rota, aceito o convite feito por Justiniano (2018), a qual nos instiga a enxergar a escola como *praticantespensantes* – a “olhar a escola com olhos e ver, ouvi-la e escutá-la.” (p. 193), o que implica não diagnosticá-la com o olhar de pesquisador de fora que busca apontar exclusivamente suas falhas e fragilidades, mas, adentra-la e, assim, poder enxergar também a pluralidade de potências e epistemologias que ela produz constantemente. Nas palavras da autora,

Pesquisar *sobre* é nos colocar em condição de participantes e não relegar sujeitos da escola a “pesquisados”. Na esteira deste pensamento, o ensino de língua na escola pública visto pelo viés dos estudos com os cotidianos impossibilita a condição do pesquisador como observador ou descobridor, porque afasta a possibilidade de um olhar clínico. Leva o pesquisador a pensar que cada espaço escolar tece seus próprios currículos. Pesquisar *com* inviabiliza qualquer tipo de engessamento porque busca o imprevisível, o caos, que não permite (p. 189).

Neste sentido, “falar *da* e *com* a escola pública exige a coragem de estar *com* a escola pública” (Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018, p. 23). É com esta coragem e com este olhar de dentro, provenientes de um ser que respira essa realidade, de um professor-pesquisador em formação, que este trabalho se sustenta. As cenas autênticas e vívidas

da sala de aula aqui presentes podem contribuir não apenas para o tema de formação de professores, mas possibilitar que os próprios professores, ao lerem o outro, leiam-se também (Duboc; Ferraz, 2018). Alinhadas aos estudos decoloniais e de representatividade, tais cenas, acompanhadas de ideias de quem fez parte do *lócus* aqui apresentado também contribuirão para novos olhares concernentes ao papel e limites do professor, do material didático e da educação linguística. Juntando-se a outros trabalhos autoetnográficos, este estudo também contribui para a solidificação da autoetnografia como maneira-outra (Queiroz, 2020) de fazer e pensar ciência (Basoni, 2022). Ademais, o trabalho evidencia a importância dos estudos decoloniais e de representatividade na educação linguística, tornando possível o diálogo entre os temas mencionados.

Dessa forma, a fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que é refletir como as decolonialidades e as representatividades se fazem presentes no meu trabalho enquanto professor e elaborador de material didático nas séries iniciais do EF, lanço mão de outros objetivos específicos. Esses são a) refletir acerca de concepções de línguas e seus desdobramentos no ensino-aprendizagem de uma LE (e por consequência, a elaboração e o trabalho com MD); b) discutir MD e sua complexidade e c) refletir sobre como os estudos decoloniais e de representatividade impactam o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Antes de darmos seguimento a essas e muitas outras reflexões, é necessário fazermos algumas considerações. A primeira delas é em relação ao conceito de “língua estrangeira”. Embora eu prefira o termo “língua adicional”, que me faz acreditar que língua não é alheia e forasteira, acredito que a combinação “língua estrangeira” é mais popular, o que pode fazer com que este trabalho chegue a mais pessoas.

A segunda consideração é quanto ao uso do termo “ensino-aprendizagem”. Entendo que o termo supracitado é comumente utilizado entre professores de línguas e que nem todo processo de ensino-aprendizagem envolve Educação Linguística (cuja concepção irei tratar novamente em um outro momento). Deste modo, opto por ensino-aprendizagem quando não for possível atestar a Educação Linguística da forma como a defenderemos.

A terceira e última consideração diz respeito a um levantamento dos estudos acerca da temática em tela. Almejando compreender o limite e a abrangência dos temas aqui propostos, me valho da pesquisa feita por Zanotelli (2023) em relação à temática “material didático” alinhada à proposta de Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças. É válido mencionar que a pesquisadora enfocou estudos sobre essa temática na Educação Infantil. O mapeamento foi feito por meio da consulta ao site oficial do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para crianças (doravante FELICE), na aba que apresenta estudos relacionados ao Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças⁶.

O recorte feito pela pesquisadora está disposto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Informações sobre teses e dissertações de pesquisa voltadas ao tema “material didático”

| AUTORA | TÍTULO | ANO | FORMATO | RESUMO |
|----------------------------|--|------|-------------|--|
| Letícia Caporlândia Giesta | Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário. | 2007 | Dissertação | Análise de conteúdo de livro didático em língua inglesa para crianças pequenas |
| Claudia Gil Rykebusch | A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. | 2011 | Tese | Compreender a organização dos alunos e da professora-pesquisadora na “roda de conversa”, uma atividade desenvolvida para estimular as crianças (0 - 5 anos) em língua inglesa. |
| Helena Vitalina Selbach | Do ideal ao possível: <i>The Crazy Car Story</i> : um relato interpretativo de um projeto de língua inglesa na educação infantil. (2014) | 2014 | Dissertação | Projeto didático: “The Crazy Car Story”. Foi desenvolvido com alunos de 4 - 5 anos em uma escola regular de ensino privado. O projeto consistiu na criação de uma história coletiva em língua inglesa. Material de apoio ao livro didático |

⁶ Os trabalhos podem ser vistos no seguinte link: <<https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/ensino/>> Última data de acesso: 16 de jun. de 2023.

| | | | | |
|-----------------------------|--|------|-------------|---|
| Deise Suzumura | Ensino de Inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and Friends Starter”. | 2016 | Dissertação | Análise de uma adaptação do manual do professor do livro didático “Cookie and Friends Starter”. Livro didático de língua inglesa desenvolvido para crianças de 3 anos, mas usado no Brasil com crianças de 1 e 2 anos. |
| Kelly Barros Santos | “Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”: a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. | 2017 | Tese | Fazer com que os participantes/contadores de história, que também são os sujeitos desta pesquisa percebam que a língua é uma ferramenta social, política e identitária que pode vir a favorecer sua participação cidadã, dentro da própria localidade. A ideia é mostrar que é possível aprender o idioma do “outro” sem silenciar o seu próprio discurso através do uso de histórias infantis. |
| Liliane Salera Malta | Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. | 2019 | Dissertação | Discussão sobre abordagens e materiais utilizados em sala de aula. O foco principal da dissertação é a Educação Crítica e o Letramento Crítico. |
| Dayane Rita de Souza Cirino | O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural. | 2019 | Dissertação | Investigar como um grupo de crianças de três anos de idade, ainda não alfabetizadas em língua portuguesa, desenvolveram a oralidade em inglês como língua estrangeira. Usa livro didático publicado por uma editora internacional. |

Fonte: Zanotelli, 2023, p. 19-20.

Para além do trabalho feito por Zanotelli, adiciono mais doze estudos – encontrados também no mapeamento do FELICE –, referentes ao tema “material didático” e outro que ainda não está presente no mapeamento do grupo de pesquisa,

mas que foi defendido no programa do qual eu também sou aluno. Esses estudos estão apresentados no próximo quadro.

Quadro 2 - Informações sobre teses e dissertações de pesquisa voltadas ao tema “material didático”

| AUTORA | TÍTULO | ANO | FORMATO | RESUMO |
|-----------------------------------|---|------|-------------|--|
| Juliana Reichert Assunção Tonelli | Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças | 2005 | Dissertação | Estudo bibliográfico que defende a história infantil como um instrumento didático de grande valia para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, propondo a investigar meios de como o gênero pode ser transporto didaticamente para esse público. |
| Cristiane Oliveira Campos-Gonella | A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto público | 2007 | Dissertação | Estudo empírico realizado com crianças da antiga quinta série do EF, objetivando investigar a motivação dos estudantes e o papel do material didático nisso. |
| Rachel Machado | Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino | 2008 | Dissertação | Pesquisa empírica que se dedica à análise de um material didático elaborado por uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior do estado de Goiás com vistas a melhorar o ensino de inglês. Para além da análise do material, a pesquisa também apresenta dados colhidos a partir da observação do uso dele em sala de aula. |
| Leysiane Cristina Pavani | Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira | 2009 | Dissertação | Estudo empírico desenvolvida em uma sala de aula de uma Escola Estadual de Tempo Integral, sendo os contos infantis e o uso deles em sala de aula como instrumento para a aprendizagem o grande tema e objeto da pesquisa. |
| Marcelina Júlia Gomes Bittencourt | A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças | 2012 | Dissertação | Pesquisa voltada à análise e interpretação de desenhos feitos por crianças aprendizes de língua inglesa entre 11 e 13 anos em uma escola pública em Palhoça, Santa Catarina. |
| Rosilene | Gêneros discursivos | 2014 | Dissertação | Pesquisa-ação realizada em sala |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|------|-------------|---|
| dos Anjos Sant'ana | no ensino de LE na escola pública: ações de linguagem a partir de sequências didáticas | | | de aula de espanhol tendo, como participantes, estudantes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola regular pública do Distrito Federal. Buscou analisar o uso dos gêneros discursivos didatizados em sequências didáticas. |
| Paula Bastos Levay | Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças | 2015 | Dissertação | Estudo empírico desenvolvido em uma escola de Inglês na cidade de Recife, Pernambuco, almejando apresentar uma maneira de inserir jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças. |
| Vera Lucia De Oliveira Pereira Buose | O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação | 2016 | Dissertação | Pesquisa ação realizada no norte do Mato Grosso no contexto de um programa cuja participação de estudantes se dava no período oposto ao de aulas regulares deles. Foram desenvolvidas sequências didáticas para o contexto supracitado para oportunizar o ensino de gêneros textuais às crianças. |
| Raquel Franciscatti dos Reis | Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico | 2018 | Dissertação | Pesquisa empírica realizada no Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual Londrina com crianças entre cinco e seis anos. Objetivou-se estudar o uso de sequência didática do gênero textual História Infantil. |
| Emanuelle Cricia Oliveira da Silva | Modelo didático do gênero rimas de enigma para o ensino da língua inglesa no Fundamental I | 2020 | Dissertação | Pesquisa bibliográfica cujo objetivo se deu na apresentação, ao campo de LIC, a construção do modelo didático do gênero rimas de enigma. Nesse sentido, a autora analisou os exemplares de 20 rimas de enigma para então apontar quais deles podem ser incorporados em um modelo didático. |
| Gabrielli Martins Magiolo | Sequência didática do gênero história infantil: educação | 2021 | Dissertação | Pesquisa empírica cujo principal objetivo era investigar como o gênero história infantil, didatizado |

| | | | | |
|--------------------------|--|------|-------------|--|
| | linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças | | | em formato de Sequência Didática, contribuía à Educação Linguística na Infância. Tal pesquisa contou com a elaboração de uma proposta de ensino de língua inglesa a partir do gênero história infantil organizado em torno de uma sequência didática. Tal material foi pilotada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e a pesquisadora coletou e analisou dez produções finais. |
| Rovena Naumann Zanutelli | Professores(as) em Formação Inicial como Elaboradores(as) de Material Didático com foco na Educação Linguística com Crianças | 2023 | Dissertação | Pesquisa empírica realizada na primeira oferta da disciplina “Educação Linguística com Crianças” do curso Letras-Inglês da UFES. O objetivo foi investigar quais perspectivas perpassam a mente de professores em formação inicial sobre a temática material didático. |

Fonte: Elaboração própria

A primeira consideração que faço é em relação à quantidade de dissertações e teses. Foram 17 trabalhos realizados durante curso de mestrado e apenas 2 teses voltadas ao tema, ou seja, ao menos nos recortes apresentados, os temas supracitados são mais trabalhados em dissertações, quando as comparamos com teses.

É notável também a quantidade de pesquisadoras mulheres que se dedicam ao tema. Considerando os quadros apresentados anteriormente, este seria o primeiro trabalho realizado por um homem, atrelado predominantemente ao tema “material didático” e educação linguística com crianças. Acompanho, dessa forma, as palavras de Zanutelli (2023) quando aponta que “(...) localmente, há espaço para ser explorado sobre pesquisas que abordem especificamente material didático de língua inglesa para crianças” (p. 17). Neste sentido, poucas pesquisas debruçam sobre as perspectivas de professores nesse complexo processo.

Recorrendo à mesma autora, faço eco ao defender a importância de novas pesquisas acerca do tema:

(...) reafirma-se a necessidade de pesquisas relacionadas à elaboração e seleção de material didáticos voltados à educação linguística em inglês com crianças, assim como a formação inicial de professores que desejam trabalhar nesse contexto, especialmente no estado do Espírito Santo onde já encontramos diversas escolas que oferecem o ensino de inglês para crianças, tanto em contextos privado quanto público (Zanotelli, 2023, p. 23).

É necessário, dessa forma, investirmos em pesquisas que privilegiem a visão das pessoas que fazem parte desse ofício. Investigar professores, suas formações, práticas e crenças relacionando-os ao material didático se torna uma urgência, haja vista as mais diversas escolas brasileiras cuja grade curricular inclui a Língua Inglesa. Adiciona-se, dessa forma, mais um motivo para docentes em formação produzirem pesquisas autoetnográficas, pois elas promovem “reflexões sobre o papel do professor na sociedade e a necessidade de formações mais voltadas ao seu desenvolvimento profissional, com base no falar de si” (Basoni, 2022, p. 31).

Ao considerar a importância da metodologia, também realizei uma pesquisa acerca de estudos autoetnográficos. Dessa vez, consultei o Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (doravante CAPES), com vistas a compreender as lacunas e as contribuições de trabalhos baseados nessa metodologia.

Lançando os termos “autoetnografia”, “autoetnográfico” e “autoetnográfica” na busca, o site exibe, em todas as pesquisas, 370 resultados, sendo 239 dissertações (acadêmicos e profissionais) e 131 teses. Almejando destacar os que estão relacionados, de alguma forma como o ensino-aprendizagem de línguas, os resultados estão disponíveis no Apêndice A por conta de seu grande volume.

Com base no levantamento de trabalhos apresentado, é possível atestar que a autoetnografia é um modo de pesquisa já popular na Linguística Aplicada (doravante LA) – ramo da Linguística dedicada predominantemente ao ensino de línguas (Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018, Casotti; Merlo, 2019) e na qual este trabalho se insere. Este uso comum na LA é visto na maioria dos trabalhos listados no Repositório usado como fonte para o levantamento.

O ensino-aprendizagem de inglês lidera essa lista, com 28 trabalhos, seguido pela língua portuguesa (8), depois espanhol (5), literatura de textos em português (3),

inglês e português (1). Há também um outro trabalho que não especifica o ensino-aprendizagem da língua ao qual se dedica.

Conforme apontado anteriormente, a autoetnografia vem se tornando cada vez mais popular entre os estudiosos da linguagem, mas não exclusivamente os linguistas. Além do trabalho de Jocielle Barcelos Correa, em 2019, o de Neiva de Almeida Pereira em 2020 e o de Sandra Helena Borges em 2022, é possível encontrar, no Repositório, outros trabalhos de estudiosos voltados para a literatura.

Já sobre “material didático”, percebemos que o tema aparece de forma tímida no quadro, com a presença de 6 trabalhos. Um exemplo disso pode ser visto já no primeiro trabalho apresentado no quadro, de autoria de Alegretti, em que há indícios de MD no seu título, a saber, “Ponte (ir)reais sobre abismos virtuais - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública”. Um outro trabalho voltado ao tema MD foi defendido em 2018, quando Lobo utilizou uma unidade temática elaborada por ele e então aplicada em sala de aula em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense. Outro estudo no campo de MD é o de Sanches que, em 2019, defendeu sua dissertação com o título “O programa Paraná fala Inglês: Uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula”. Uma outra dissertação defendida em 2019 foi “Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual”, defendida por Portugal. Outra autora que trata do MD em seu trabalho é Cruz que, em 2021, narra as experiências vividas a partir da elaboração de uma sequência didática que envolvia o primeiro episódio da série de TV estadunidense “*Modern Family*”. Tal sequência didática era destinada para as aulas de inglês de uma escola pública do estado da Bahia. Por fim, outra autora que se dedica ao tema MD alinhado à tecnologia é Silva que, em 2022 defende a tese “As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: Um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBIG Inglês”.

Se, por um lado, o tema MD ainda configure, ao menos nos números do quadro apresentado, pouco interesse por parte de pesquisadores que utilizam a autoetnografia como metodologia, o mesmo não pode ser dito do tema formação de professores.

Conforme disposto no quadro (Apêndice A), mais da metade (37) dos trabalhos trata, majoritariamente, do percurso do professor de línguas e o seu ofício. Compreendendo a complexidade que é pesquisar a trajetória do professor de línguas, o próximo capítulo se dedica a um ponto crucial na formação desses professores: concepções de língua e as consequências que estas concepções trazem para o ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo na elaboração e trabalho com MDs em sala de aula. De teor histórico, a seção, ao recuperar vozes clássicas e outras contemporâneas que contribuem para o ensino-aprendizagem de línguas, traz conceitos importantes que permeiam todo o trabalho. O capítulo posterior se dedica a apresentar o professor-pesquisador que vos fala, sob a ótica de leituras e com as vivências acumuladas dentro e além da academia.

Em seguida, discuto MD em sua complexidade, abordando conceito, exemplos, preceitos para elaboração, limitações e as minhas mais diversas reflexões sobre o tema. Na sequência, reflito acerca dos estudos decoloniais e suas relações frente a um universo de línguas em um mundo globalizado. Posteriormente, considero representatividade, abrangendo tópicos como representação, raça, gênero, sexualidade e seu papel no MD. Por fim, em uma última tentativa (por ora), menciono os conceitos supracitados, registro limites da pesquisa e projeto desejos para o futuro.

01. As sombras dos nossos passos

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
Oswald de Andrade
Obras Completas, Volumes 6-7*

Sob o escrutínio de lentes coloniais e capitalistas, em que devemos produzir (trabalhar e estudar) incansavelmente, eu nunca poderia ser considerado um aluno exemplar durante o meu tempo de graduando. Jovem e trabalhador, naquela época, eu tinha outras prioridades que não me permitiam me debruçar sobre cada leitura recomendada ou comentada pelos meus professores. Apesar disso, sempre fiz o possível para me concentrar nas aulas – o único tempo em que dedicava intensamente para os estudos. Foi durante uma aula já no 5º período, sob a ótica dos estudos voltados à tradução, que eu ouvi falar das múltiplas tentativas de se definir língua e cada problematização atrelada às definições.

Contudo, foi apenas no curso de mestrado, quatro anos depois de graduado, que eu pude fazer as relações entre concepções de língua e seus desdobramentos para a sala de aula. Na posição de aluno especial, a primeira disciplina do mestrado me fez questionar as diversas concepções de linguagem e suas implicações para o ensino e aprendizagem, além de me fazer pensar qual concepção coadunava-se à minha prática, composta desde os planos e propostas de aula, perpassando pelos MDs e presente também na minha postura enquanto professor.

Entendendo que concepções de língua também fazem parte do ofício do(a) professor, é essencial que discussões acerca do tema não fiquem restritas apenas

entre linguistas, mas que cheguem também a professores que também terão, em suas jornadas, língua como núcleo de trabalho. Tais discussões são importantes, pois a forma como o professor enxerga e atua no mundo impacta o seu ofício (Almeida Filho, 2013; Gottheim, 2013; Masuhara; Tomlinson, 2013; Baladeli, 2014; Souto Junior; Tilio, 2014). Dito de outra forma, a concepção que o(a) profissional tem de ensino-aprendizagem e de língua/linguagem implica no seu modo de agir enquanto professor(a). Isto evidentemente tem desdobramentos no MD que ele(a) desenvolve:

Supomos que essa filosofia de ensinar dos produtores de material parte, na base, de um conceito de língua/língua estrangeira, de aprender e ensinar outra língua, que se constrói e se manifesta nas suas particularidades, articulado a uma rede de conhecimentos, sejam eles teórico-formais ou informais (estes últimos baseados, entre outros, em crenças, memórias, intuições, vivências, dinâmicas intrínsecas ao indivíduo). Esses conhecimentos, somados, desencadeariam atitudes – tomadas de posição, motivações, interesses, preferências – frente aos fenômenos que se conhece, que culminariam na concretização do projeto de material de ensino (Gottheim, 2013, p. 62-63).

Com efeito, um MD nunca será desenvolvido de forma isolada pois, assim como o sujeito está inserido em sociedade e a impacta ao mesmo tempo que é impactado por ela, o MD, sendo um artefato construído por esse sujeito, não é isento das perspectivas sócio-histórico-culturais embutidas por seu criador. Assim, a sala de aula é um lugar infindável de crenças e a aula de línguas não é uma exceção à regra – muito pelo contrário:

(...) ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere. Tais pressupostos nem sempre encontram respaldo nas teorias desenvolvidas por linguistas renomados, mas resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte (Jordão, 2006, p. 1).

Sendo temas acessíveis e que nos compõe enquanto seres humanos, língua e linguagem são tópicos constantes de debates feitos não apenas entre linguistas, mas também entre leigos. Esses debates, além de evidenciarem a posição de seus participantes sobre o que são língua e linguagem, também contam com defesas de como melhor aprender uma língua, a inglesa em particular, haja vista o seu status enquanto língua franca e objeto de aquisição. O professor de língua deve fazer parte

desses debates e, em sua formação, deve ser exposto não apenas a diferentes concepções de língua e linguagem e aos métodos que se originaram a partir dele, mas também às implicações embutidas nessas perspectivas e as problematizações que podem ser feitas a elas.

Escolher, dessa forma, qual rota nossa prática deve percorrer requer a ciência dos princípios que envolvem cada escolha ao darmos os nossos passos. Este capítulo, desta forma, dedica-se a discutir língua, linguagem e seu papel no MD pois, conforme Jordão (2006), “toda prática está embasada em alguma teoria” (p. 1). Em consonância com a autora, Ferrari (2018, p. 112) defende ser “de extrema importância para o exercício da prática docente entendermos as filosofias que regem nossas práticas. Sem elas, certamente nossas práticas correm o risco de tornarem-se rasas e incoerentes”. Dessa forma, entender a teoria na qual sua prática se constrói é essencial para que seu ofício como educador seja coerente para com os seus pressupostos, além de traçar possíveis consequências que o seu conceito de língua/linguagem empregará na prática (Ferrari, 2018). Neste sentido, tratando-se do recorte que fazemos neste trabalho, dois grandes movimentos nos interessam: o estruturalismo e o pós-estruturalismo.

Para Saussure (1993), língua é um sistema de signos – isto significa dizer que língua é a junção entre significante e significado que, por sua vez, significam, respectivamente, imagem acústica e conceito. O primeiro refere-se à representação sonora de uma palavra, já o segundo é o sentido e/ou ideia que a palavra tem.

Complementando o seu pensamento, o cientista reflete:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas por um corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (Saussure, 1993, p. 17)

Embora tenha se concentrado no conceito de língua, Saussure (1993) também se dedicou a explicar linguagem. Em suas palavras, “a linguagem é um fato social” (p.14), ou seja, a linguagem é a representação em caráter coletivo que unifica o indivíduo.

Visto como par de língua, a fala também ganhou uma definição de Saussure (1916). Enquanto língua [langue] é referenciada como lado social da linguagem, a fala [parole] é individual – ela parte e é parte do indivíduo. Assim, a língua é “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (p. 17). Apesar de conceitos distintos, o indivíduo, para se comunicar, necessita de ambas, pois, lotadas no âmbito da linguagem, a língua é coletiva e a fala é individual – ela mostra a essência linguística do indivíduo. Os dois conceitos, para Saussure, são obrigatoriamente interdependentes.

Contrastando língua e linguagem, o pai da Linguística Contemporânea informa que “a faculdade da linguagem [capacidade humana de simbolizar] nos é dada pela Natureza; a língua é algo adquirido e convencional (p. 17).” Além disso, acrescenta que a linguagem é heterogênea, mas a língua é homogênea e constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas (Saussure, 1916).

Compreendendo a complexidade tanto de fala, como de linguagem e língua, Saussure dedicou sua vida para contribuições acerca do último. Tais contribuições geraram o movimento que ficou conhecido como Estruturalismo. Nas lentes de Merlo (2022), a filosofia de tal movimento defende que é por meio dos signos que acessamos a realidade. A língua, então, está “pronta”, “rígida” e “fixa” e, para o indivíduo, basta se adaptar àquele jogo para, conseqüentemente, adentrar àquela realidade essencialmente estática e “dura”.

Tal pensamento está em conformidade com as pressuposições de Jordão (2006), que explica que

Nesta tradição de pensamento, concebe-se a língua como um intermediário entre o sujeito e o mundo; a língua daria acesso ao mundo, permitiria que agíssemos nele. Conseqüentemente, a realidade aqui é concebida como algo externo ao sujeito, independente dele. A língua representaria esse mundo para nós, ao mesmo tempo em que nos permitiria acesso a ele. (Jordão, 2006, p. 2)

Merlo (2022) correlaciona a filosofia do Estruturalismo ao conceito de educação bancária, que é uma crítica de Paulo Freire quanto ao sistema educacional em que as mentes de educandos são vistas como “depósito”, sendo o(a) professor(a) o(a) responsável por “preencher”, com seu notório e absoluto saber, o conteúdo dessas

mentes. Já Jordão (2006) correlaciona a ideia com o movimento Iluminista, em que pessoas “iluminadas” iriam trazer luz para as pessoas que não a possuíssem ainda.

Jordão (2006) prossegue com sua análise quanto ao estudo da língua na perspectiva do Estruturalismo:

Ela seria um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico. Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema linguístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos. (Jordão, 2006, p. 2)

Priorizar língua no lugar de fala, portanto, exclui a possibilidade de pensar no indivíduo e suas subjetividades, pois, conforme pensada em língua como objeto coletivo e de cunho científico, cria-se um binarismo onde só duas respostas são possíveis: certo ou errado, aqui representadas como verdadeiro e falso. Merlo (2022) pondera que a filosofia estruturalista em sala de aula pode não favorecer o desenvolvimento da criticidade e das relações que precisam ser estabelecidas entre a escola e a realidade dos estudantes. A autora adverte: “se vemos a língua assim, podemos acabar nos preocupando mais em focar na estrutura e deixar de questionar os sentidos que emergem dos discursos” (p. 131).

Seguindo com suas preocupações como professora quando tem sua prática sustentada em uma filosofia de “uma única resposta”, “pura” e inflexível, a pesquisadora, com base em Monte Mór (2007), reflete:

(...) 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) (Merlo, 2022, p. 133).

Destarte, o(a) professor(a) que toma o estruturalismo como filosofia pode estar acobertado de a) tarefas de repetição; b) atividades em que a voz do(a) aluno(a) desaparece, privilegiando a objetividade de autores ou autoridades e/ou respostas só podem ser “verdadeiro”, “falso”, “correto” ou “incorreto” e c) exercícios estruturais de gramática cujo foco esteja exclusivamente na língua pela língua. Em suma, na corrente

estruturalista, o contexto e seus sentidos independem da língua, conforme alertado por Ferrari (2018): “o estruturalismo percebe língua como código, como estrutura, independente dos contextos onde ela é utilizada. Ao entender língua desta forma, certamente o professor focará no ensino de estruturas gramaticais, por exemplo” (p. 112).

São essas as características aos quais muitos MDs, quando elaborados e/ou trabalhados por professores elaboradores defensores do estruturalismo, podem se pautar. Dito de outro modo, MDs estruturalistas podem ter atividades focadas em demasia na gramática, privilegiando a forma. Além disso, MDs nessa perspectiva são guiados por uma objetividade que não permitirá o(a) estudante discursar sobre um determinado tema – apenas reproduzir e repetir uma resposta já esperada.

Ferrari (2018) ainda dá como exemplo de adoção do estruturalismo o método audiolingual, conhecido por suas aulas calcadas em repetições mecânicas. Este aspecto, porém, possivelmente não preocupa muitos cursos privados de idioma, que adotam o método desenvolvido na década de 40.

Comparando o método supracitado com a Abordagem Gramatical, que muito se baseia no Estruturalismo e correlacionando-os com MD, Almeida Filho (2013) o descreve como uma “abordagem gramatical comunicativizada, referindo-me, claro, ao aspecto de comunicação de que a base gramatical se traveste numa tentativa de garantir a longevidade da nossa velha e digna senhora, a AG” (p. 26).

Detendo um posto consolidado não só na ciência, mas também em sala de aula, o estruturalismo foi meu maior sustento no início da minha jornada como professor de inglês nas séries iniciais, quando eu vali-me de atividades que focavam em demasia nas estruturas que regiam a língua. Ainda que minha preocupação também fosse com o sentido e o uso daquela estrutura, eu sinto que o núcleo era sustentado por repetições e exercícios estruturais, onde eu esperava um único tipo de resposta. Isso pode ter relação com o histórico do ensino-aprendizagem de línguas que, há muito, é pautado por pontos gramaticais, conforme exposto por Almeida Filho (2013):

Tradicionalmente, segundo a Abordagem Gramatical (AG), os conteúdos principais têm sido os pontos gramaticais que servem de espinha dorsal para a construção do MD e para as aulas logo em seguida. Outras categorias de conteúdos decorrem dessa decisão de se listarem os pontos gramaticais como a base organizadora do MD. Os pontos gramaticais são seguidos por uma

preocupação com o vocabulário. Este tem de combinar com as estruturas gramaticais (geralmente da gramática tradicional nocional) através do mecanismo da contextualização por situações do cotidiano. As situações ganham materialidade nos diálogos simuladores de interações que se ilustram com gravuras e se complementam com o pequeno texto. Esses pequenos textos ilustram frequentemente também a cultura, não raramente tratada como pontos contrastados de cultura superficial (p. 25).

Entendo a importância da gramática por saber que o seu conhecimento está atrelado a privilégios sociais, enquanto que o sujeito que apresenta desconhecimento pode sofrer preconceito linguístico. Nossa sociedade, apesar de fazer uso da multimodalidade (em placas, vídeos, redes sociais, e inúmeros outros), ainda privilegia a norma culta padrão, propiciando processos seletivos cujo conteúdo envolve respostas únicas e padronizadas. Contudo, é necessário repensarmos esse sistema, ampliando essa tolerância à multimodalidade para abraçarmos efetivamente os múltiplos sentidos que superam a estrutura.

É necessário, contudo, reconhecermos o olhar anacrônico que lançamos a determinados movimentos antigos e aos quais já possuem uma contraproposta. Em outras palavras, apesar de hoje muitas vezes encararmos o estruturalismo com críticas, as contribuições do movimento foram essenciais para que pudéssemos avançar nos estudos envolvendo língua e linguagem, o que nos permitiu visitar conceitos e princípios a fim de alcançarmos novas perspectivas, como o que será detalhado a seguir.

Diferentemente das concepções aqui já listadas que não consideram os sujeitos envolvidos na linguagem, há, na contemporaneidade, uma corrente filosófica creditada como pós-estruturalista. Conforme Queiroz (2020), a corrente pós-estruturalista começa a ser estudada e proposta a partir da década de 1960, quando “muitas pesquisas começam a deixar de abordar a língua como um sistema de regras a serviço da comunicação” (p. 129).

Nessa filosofia, há o conceito de letramento que, diferentemente do modelo autônomo de aprender língua/linguagem – focando no código e assim entendendo língua/linguagem como estrutura –, o letramento, proposto por linguistas aplicados de países hegemônicos e influenciados pela pedagogia Freiriana, é conhecido como modelo ideológico (Baladeli, 2014; Duboc; Ferraz, 2018; Fernandes; Mühlen; Lenharo,

2022). Isso significa dizer que língua e linguagem estão imbricadas por ideologias e que é necessário reconhecer o contexto sócio-histórico-cultural para assim conceber as autorias dos enunciados.

O modelo ideológico extrapola o ensino de línguas, sendo reconhecido em outras áreas do saber e usado também em contextos não acadêmicos, pois, defendendo a pluralidade, há ramificações do conceito de letramento (estudos dos novos letramentos e multiletramentos) e uma gama de letramentos múltiplos sendo desenvolvidos para que o sujeito, em um mundo cada vez mais globalizado, possa agir com e no mundo (Ferrari, 2018; Barela; Pontes; Raimundo, 2022). Língua e linguagem, para os seguidores dessa filosofia, é prática social.

Eu sempre tive dificuldades para entender o conceito pois, sendo estudante de uma escola que sempre priorizou o modelo autônomo de alfabetização e tendo tido contato com os estudos dos letramentos apenas em eventos extracurriculares, foi difícil encontrar em minha mente um modelo do que seria uma aula desenvolvida por meio de letramentos. Ao ler o texto "*Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education*", de Duboc e Ferraz (2018), entendi inicialmente que não se pode, na perspectiva dos estudos dos letramentos, pensar em um modelo pois, advogando por diversidades e pluralismos, a vertente dá boas-vindas ao não padrão. Depois, compreendi que essa análise para binarismos, como letrado ou não letrado, não faz parte do escopo da filosofia do pós-estruturalismo, que entende a complexidade que existe para além de binarismos.

Esse entendimento acalmou meu coração de professor que queria se alinhar às tendências, mas que não sabia se pertencia ao modelo autônomo ou ideológico (ou ainda a uma gradação de ambos). Compreender o acolhimento às diferenças metodológicas na perspectiva dos letramentos fez com que eu tomasse proveito não apenas de uma fonte, mas de todas que tivessem minimamente algum aspecto que coubesse na minha realidade.

Os estudos dos letramentos e suas atualizações só foram possíveis por conta de estudiosos que dedicaram suas vidas a pensar em língua, linguagem e educação em uma perspectiva pós-estrutural. Liderada por preceitos provenientes de nomes como os dos filósofos Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, tal movimento não consegue ignorar o

poder que os usuários podem estabelecer por meio de língua, caracterizando-a como discurso (Jordão, 2006). Neste sentido, é essencial considerar como as relações de poder impactam a nossa compreensão da realidade, como apontado por Jordão (2006). Para a autora, “a realidade não pode ser separada de quem a observa, ou constrói. E quem a constrói nunca o faz sozinho, mas sim coletivamente nas relações sociais” (p. 4).

Portanto, as relações sociais são conceito-chave nessa corrente, pois são por meio delas que sujeitos se constituem, sempre em um movimento com o outro. Assim, para a autora, o contraste entre os movimentos estruturalistas e pós-estruturalistas se concentra nos conceitos de neutralidade e verdade absoluta. Enquanto os conceitos supracitados são abraçados pelo estruturalismo, que defende um mundo “pronto”, onde estruturas servem para acessarmos esse mundo já posto, na corrente pós-estruturalista, com nossas linguagens, podemos agir no e com o mundo, interferindo-o, impactando-o, em um movimento que nós tampouco saímos incólume. Isso se dá porque a língua, nessa perspectiva, é ideológica. A neutralidade e a verdade absoluta, presenças marcantes no estruturalismo, são não apenas questionadas, mas rechaçadas.

Merlo (2022) explica a complexidade do signo nessa perspectiva, pois, não sendo produzido de forma isolada, vai além de sua estrutura linguística e da relação linear entre significante e significado. No pós-estruturalismo, o signo linguístico é polivalente, ou seja, pode apresentar significados diferentes de acordo com a situação social na qual se fala.

Falar de linguagem, sob a filosofia do pós-estruturalismo, implica reconhecê-la imbricada em ideologias diversas e politicamente situada. Os sentidos aqui são múltiplos e irão depender de assunto para assunto, pessoa por pessoa, cultura por cultura, poder por poder. Brambila, Vidon e Rezende explicam que, “pela ótica bakhtiniana, a linguagem é observada a partir das relações sociais e históricas, que, por isso mesmo, a carregam de valor ideológico” (2019, p. 28).

Na prática escolar, o(a) professor(a) que acolhe tal visão permite respostas plurais para além do “sim” ou “não”, “verdadeiro” ou “falso”. Nesse cenário, Jordão (2006) aponta que

O pós-estruturalismo procede à desconstrução de pressupostos, ao questionamento das noções menos conscientes e das estruturas a partir das quais promovemos nossos entendimentos do mundo. A concepção aqui é de que tudo pode e deve ser questionado, inclusive nossos valores mais arraigados. Deste modo, o pós-estruturalismo estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma. (Jordão, 2006, p. 4)

Dito de outra forma, ao estar aberto a reflexões e críticas feitas contra o movimento a partir do próprio movimento, o pós-estruturalismo está em constante mudança, não sendo possível, dessa forma, caracterizá-lo de maneira simplória, mas entendendo a perspectiva como aberta ao diálogo e à transformação. Outrossim, a perspectiva pós-estruturalista de língua e linguagem nos permite pensá-las para além do código, qual seja, nos permite pensar em como elas são vivas e estão relacionadas a questões sociais, tal como o racismo, o machismo, a homofobia, as identidades e representatividades, pois tudo parte por meio da língua e linguagem. Dessa forma, “a perspectiva dialógica da linguagem é construída a partir de sujeitos que dinamizam com seu outro relações de tensão pela via da linguagem, constituindo-se e percebendo-se discursiva e ideologicamente” (Brambila; Vidon; Rezende, 2019, p. 39). Neste sentido, acompanho as palavras de Queiroz (2020), quando o pesquisador afirma que

(...) há de se marcar uma posição política nos debates e reconhecer a importância de questões sociais – desigualdade, pobreza, injustiças sociais, gênero, racismo etc. – nos estudos da linguagem. Logo, o discurso da neutralidade é uma “hipocrisia” da agenda social moderna e racional (p. 123-124).

Logo, os MDs guiados por uma visão pós-estruturalista permitem temas caros para a sociedade, não focando apenas na forma em si, mas atentando-se também no sentido que a acompanha. Ademais, a multimodalidade também é privilegiada, considerando os múltiplos textos existentes para além da escrita ou fala.

É calcada nessa filosofia que o conceito de Educação Linguística se envereda. Sendo um conceito em voga na LA, são muitas as contribuições epistemológicas que surgem para explicar o termo. Jordão (2018), por exemplo, defende o conceito de “sentido” como chave para a Educação Linguística:

engajamento com processos de construção de sentidos. Língua é discurso, é prática social, é linguajar, como nos diz Maturana (2002). [...] E educar

linguisticamente, nessa perspectiva, é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. De relacionar e se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência. Assim, educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo (Jordão, 2018, p. 77-78).

Eu particularmente me alinho ao que é defendido por Duboc (2018):











Para além de se aprender “how to order a hamburger” ou preencher lacunas da letra da música “If I were a boy” de Beyoncé para aprender o condicional, a aula de inglês como língua estrangeira – assim como outras línguas – pode e deve se transformar numa arena de problematização dos usos da linguagem como prática social, dando as boas-vindas a questões como crítica, ética, responsabilidade (p. 10).

Portanto, para além do código, a Educação Linguística para mim deve estar comprometida em trazer para a sala de aula questões reais e vivas de problemas que o mundo enfrenta. A meu ver, educação linguística, dessa forma, é desenvolvida a partir de discussões, debates, reflexões *com* o outro que, envolto em um cenário multimodal e diverso, conscientiza-se das complexidades que envolvem o mundo ao mesmo tempo em que aprende estruturas e seus múltiplos sentidos, tão necessários em uma sociedade multiletrada.

Neste sentido, exponho aqui um MD feito para uma turma de 2º ano. Partindo da aprendizagem de vocabulário de cores, a proposta com esse MD era abordar a importância da reciclagem:

Figura 1 - Parte I do MD sobre reciclagem

VOCABULARY: COLORS**1) OBSERVE BELOW COLORS IN ENGLISH:**

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
|  Educalingo.com |  Damyller.com.br |  Casapedro.com.br |  Br.depositphotos.com |  followthecolours.com.br |
| BLACK | BLUE | BROWN | GREEN | GREY |
|  sausedica.com.br |  iguiecolgia.com |  Cozinhadoipe.com.br |  Pt.wikipedia.org |  Casa.abril.com.br |
| ORANGE | PINK | PURPLE | RED | WHITE |



Fonte: Acervo pessoal

Ao elaborar a atividade, pesquisei e escolhi representações cuja cor fosse equivalente aos signos que elas representassem. Assim, o sol representaria o amarelo, a folha o verde e assim por diante. As folhas impressas que recebo das escolas, contudo, não são coloridas, de modo que a minha estratégia é fazer com que os estudantes trabalhassem ativamente em vez de dar para eles as figuras coloridas e seus nomes em inglês. Nesse sentido, em um primeiro momento, pergunto aos estudantes o que eles veem em cada figura e então pergunto a cor que o ente tem. Solicito então que eles mesmo pintem as figuras de acordo com suas cores. Após a

repetição oral de cada signo, um exercício de identificação dos nomes das cores é proposto com o objetivo de fazê-los praticar o vocabulário aprendido.

Na aula seguinte, falamos de meio ambiente:

Figura 2 - Parte II do MD sobre reciclagem

ENVIRONMENT

- NA AULA DE HOJE VAMOS FALAR SOBRE UM ASSUNTO MUITO IMPORTANTE: MEIO AMBIENTE (ENVIRONMENT). UM DOS MAIORES PROBLEMAS QUE TEMOS RELACIONADO A ESSE ASSUNTO É O LIXO. FIQUE ATENTO À ESCRITA DOS 2 TIPOS DE LIXO NO QUANDO ABAIXO:

GARBAGE - LIXO ÚMIDO, NÃO RECICLÁVEL (EX: RESTO DE COMIDA)

TRASH - LIXO SECO, RECICLÁVEL (EX: PAPELÃO)

- VOCÊS ENTENDEM O QUE É RECICLAR O LIXO? RECICLAR É REAPROVEITAR, USAR NOVAMENTE UM MATERIAL, QUE SERIA JOGADO NO MEIO AMBIENTE DE QUALQUER MANEIRA POLUINDO AS ÁGUAS, SOLOS, MATANDO ANIMAIS. RECICLAR EM INGLÊS É RECYCLE.
- EXISTEM 4 TIPOS DE LIXEIRAS PARA SEPARARMOS O LIXO RECICLÁVEL (TRASH). ELAS SÃO COLORIDAS. CADA COR ESTÁ ASSOCIADA A UM MATERIAL DIFERENTE.

→ BLUE (AZUL) - PAPEL/ PAPELÃO

→ RED (VERMELHO) - PLÁSTICO



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 - Parte III do MD sobre reciclagem

→ GREEN (VERDE) - VIDRO

→ YELLOW (AMARELO) - METAL

NATUREZA.COLORIR.COM

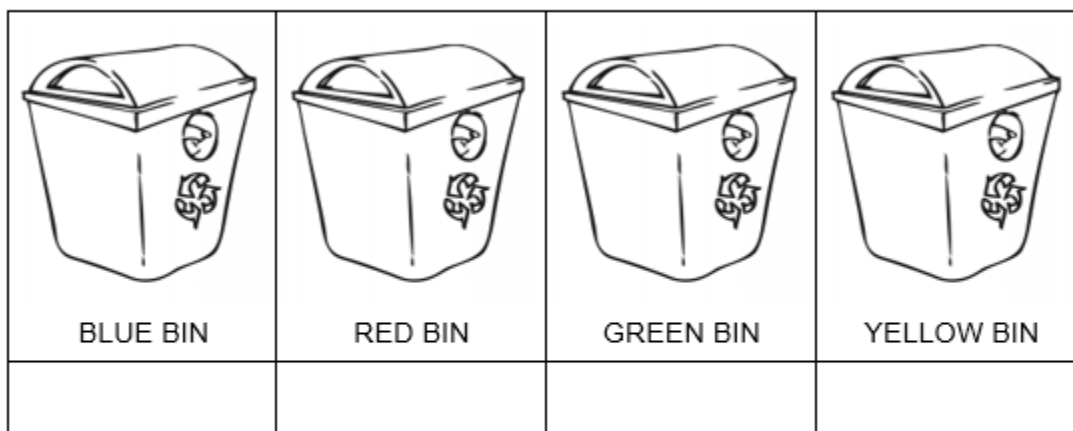
Fonte: Acervo pessoal

Assim, em uma conversa a partir da leitura coletiva que fazemos, eu apresento a eles a diferença semântica entre os termos *garbage* e *trash* e logo depois junto a eles vemos as diferenças entre uma lixeira e outra.

Continuo a prática de identificação de lixeiras e seus usos:

Figura 4 - Parte IV de MD sobre reciclagem

3) PAINT THE BINS BELOW. THEN WRITE THE TYPE OF MATERIAL FOR EACH BIN.



- MUITO BEM! CASO VOCÊS VEJAM ESSAS LIXEIRAS COLORIDAS (BINS), JOGUEM O LIXO NA LIXEIRA DA COR CERTA. DESSA FORMA, A PREFEITURA DA SUA CIDADE PODE FAZER A COLETA SELETIVA DO LIXO. TODO ESSE LIXO ENTÃO, SERÁ REUTILIZADO.

Fonte: Acervo pessoal

Por fim, apresento o vocabulário em inglês dos materiais que devem ser jogados em cada lixeira:

Figura 5 – Parte V sobre reciclagem

Figura 5 - Parte V sobre reciclagem

4) NOW OBSERVE BELOW THE TYPES OF MATERIALS:

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| super.abril.com.br | br.123rf.com | bangkokpost.com | pt.pngtree.com |
| GLASS | PAPER | PLASTIC | METAL |

5) ANSWER, IN ENGLISH, THE FOLLOWING QUESTIONS:

A. QUAL É A COR DA LIXEIRA QUE VOCÊ ESCOLHERIA PARA JOGAR:

→ UMA LATINHA DE REFRIGERANTE(METAL): _____

→ UM CADERNO VELHO(PAPER): _____

→ UM PAPEL DE BALA(PLASTIC): _____

→ UMA GARRAFA DE VIDRO QUEBRADA(GLASS): _____

B. COMO ESCREVO, EM INGLÊS, A PALAVRINHA RECICLAR? _____

Fonte: Acervo pessoal

Estando munido de exercícios de vocabulário, mas não somente, desenvolvia a educação linguística por meio de um tema interdisciplinar e de extrema importância não só para o processo formativo da criança, mas para a sociedade de uma forma geral.

Apesar de considerar o material relevante ao contexto e com potencial para explorar aspectos além dos linguísticos, é possível, ainda, levantar pontos que podem questionar a concepção de língua como prática social, uma vez que os termos já estão postos e, portanto, não há negociação de sentidos. Em nenhum momento, por exemplo, é perguntado o que a palavra “environment” significa para as crianças. Além disso, uma discussão pautada no pós-estruturalismo poderia nos levar a questionar por que cada lixeira tem uma cor específica ou como podemos separar o lixo se há pessoas que se alimentam de lixo.

O MD exposto nos mostra o quão complexo é o tema de concepção de língua e linguagens. Ainda que, como cidadão e pesquisador eu defenda a visão pós-

estruturalista, somente a crença e a defesa pública não são suficientes para estar alinhado à determinada visão. É necessário empreendermos por caminhos que nos façam repensar nossas práticas a fim de fazermos com que as nossas posturas, as nossas propostas, os nossos MDs, enfim, reflitam, coerentemente, a visão a qual escolhemos adotar.

Conforme pudemos observar ao longo deste capítulo, os conceitos de língua e linguagem variam em demasia. Grande parte disso se deve ao tempo e cenário que permite o(a) cientista observar essas questões com uma determinada ótica. Nesse cenário, somos obrigados a voltar ao pai da Linguística quando ele observa que “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, 1993, p. 15). Ademais, a complexidade da língua (Castilho, 2010) e sua evolução juntamente com os seres humanos nos permitem dizer que novas concepções surgirão (Queiroz, 2020) e, com ela, novos olhares, sensações e desafios nos acompanharão na tarefa de aprender e ensiná-la. É imprescindível, destarte, que tais discussões prosperem nos cursos de Letras e Linguística, alicerçadas em um cenário onde os (futuros) professores possam visualizar, sem dificuldade, a interdependência entre teoria e prática e suas implicações para o ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna. Nesse sentido, eu me junto à voz de Merlo (2022) quando a pesquisadora reflete acerca de sua jornada como estudante de Letras Inglês frente a uma disciplina de Estudos Linguísticos até o dia em que precisou se tornar professora de tal área. Por vezes, tal disciplina e seus derivados podem parecer desconexos e isolados para com a realidade de licenciatura, com uma sequência de fatos e dados históricos que podem enfadar o(a) estudante de Letras. Entretanto, a prática docente de um(a) professor(a) de língua deve permear os preceitos que envolvem língua, seu uso e suas variadas visões, para que o(a) profissional tenha, em seu panorama e repertório, escolhas e decisões que melhor se encaixe(m) e tenha(m) sentido(s) para o(s) seu(s) contexto(s).

Assim como não há o melhor método ou a melhor abordagem, não há como ditar a melhor concepção de língua e linguagem. Nesse esteio, me encontro nas palavras de Lobato (2015) quando a autora argumenta que

(...) a linguística não tem receitas a oferecer. Aplicações pedagógicas, já prontas, da linguística ao ensino de línguas não existem e qualquer aplicação possível ao ensino de línguas é o resultado de longa reflexão e de um trabalho conjunto entre linguistas e professores. Extrair de uma teoria linguística algumas de suas noções básicas e usá-las isoladamente, fora do conjunto da teoria, não é renovar o ensino de línguas: isso seria pura mistificação. (p. 54)

Não se deve e nem se pode, como refletimos por meio das correntes pós-estruturalistas, excluir um em preferência do outro. (Tentar) Fazer isso vai na contramão do que essa grande era contemporânea acredita quanto aos binarismos que tanto estão enraizados em nossos mundos. É possível, destarte, que todas as concepções de língua aqui listadas sejam trabalhadas de forma contextual, coesa e concomitante ao longo da carreira do(a) professor(a) de línguas. É necessário, contudo, que esse(a) educador(a) tenha consciência do uso que faz da(s) concepção(ões) escolhida(s), fazendo tomadas de decisões informadas do seu trabalho e projetando as consequências que isso pode ter na vida dele(a) como educador(a) e do(a) aluno(a) como aprendiz, conforme Jordão (2006) e Ferrari (2018) nos recomendam.

É também fundamental que o conteúdo dessas discussões não cesse na academia, mas que faça parte do cotidiano de cidadãos comuns para assim romper com crenças cristalinas que por vezes são excludentes e/ou limitadas.

Outrossim, é importante ressaltar que não se trata de ensinar ou não a língua padrão. Negar a existência dessa vai de encontro ao que a BNCC orienta. Nesse sentido, trago uma reflexão de Queiroz (2020) que me inquieta e me faz refletir integralmente sobre o ensino-aprendizagem que desejo para o futuro *versus* o que faço hoje para garantir que esse desejo se realize:

(...) a noção de língua pura vai se reproduzindo dia após dia nas esferas sociais diversas. Isso se dá, por exemplo, por meio de suas normas cultas, teorizadas por gramáticos conservadores e reproduzidas pela escola, com o ensino dos gêneros textuais, dos pronomes pessoais, pronomes de tratamentos, conjugações verbais (como é o caso da língua portuguesa, que diferencia o formal e o informal), adjetivação, dentre outros. Desse modo, as relações de poder (FOUCAULT, 1998) vão se fortalecendo, conforme desejam as elites coloniais (Queiroz, 2020, p. 126).

O trecho me atormenta pois, ainda com a mente buscando respostas (e modelos), entendo o que o autor quer dizer e defende. Entretanto, de maneira fria e

pragmática, não sei como um ensino-aprendizagem que sempre foi calcado em estruturas seria efetivado em um modo decolonial do qual o autor defende (e que não é concreto – apenas ventilado nas ideias apresentadas por ele).

Contudo, estou integralmente em consonância com o autor quanto ao imperativo de questionar que língua é essa, discutir o poder que ela tem e os privilégios psíquico sociais que dominá-la traz ao sujeito. Isto faz parte do amontoado de obrigações que cabe ao professor de línguas, bem como reconhecer a existência de variantes e posicionar-se quanto ao respeito linguístico (Scherre, 2021), que deve ser estabelecido entre sujeitos dentro e fora de aula. Ao fazê-lo, alunos terão uma pluralidade de possibilidades linguísticas à sua mercê e, certamente, conseguirão adentrar espaços proporcionados pelo conhecimento da linguagem, além de questionar os motivos por trás desse privilégio.

Volto a defender, uma vez mais, que o MD seja desenvolvido de maneira consciente, haja vista que a linguagem “se dá como um intercâmbio ideológico e concreto de sujeitos estratificados socialmente que usam dos signos como reflexos e refrações de suas perspectivas, sempre de maneira tensa e dialógica” (Brambila; Vidon; Rezende, 2019, p. 38-39). Destarte, é necessário refletirmos, questionarmos e problematizarmos as nossas práticas enquanto docentes e elaboradores de MD não apenas no momento de elaboração, mas também ao decorrer do uso entre professores e alunos do MD em questão. Nesta rota enquanto professores de língua, temos de pensar as concepções de língua como as sombras dos nossos passos – sempre à espreita, inerentes às ações que desenvolvemos e lado a lado do que de fato acreditamos e defendemos.

Sendo um tópico tão intrínseco ao ofício do professor, a discussão de língua e linguagem não cessa neste capítulo. Prosseguindo reflexões atreladas a visões de língua, o próximo capítulo revela o tio de inglês que vos fala, problematizando suas crenças e os seus atos.

02. O tio de inglês nos meandros da autoetnografia

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes,
Não, melhor, figurantes*
Emicida. *AmarElo* (2019).

Eu nunca gostei de dar aula para crianças. Descobri isso logo no início da carreira quando, como estagiário, tinha de observar aulas de professores mais experientes para entender, como professor, a dinâmica da escola de idiomas em que eu daria aula. Embora, como observador, eu tenha considerado os pequenos engraçados e divertidos, a experiência desgastante de tê-los como meus próprios alunos me levou a sempre adicionar, em cada formulário de disponibilidade entregue à coordenação no final de cada semestre pensando no próximo, uma observação de súplica para que eu ficasse apenas com as turmas compostas exclusivamente por adultos.

Além da agitação orgânica pela idade difícil de gerenciar quando estão juntos, um tópico que sempre me fez acreditar que eu não tinha “perfil” para atuar com crianças era criatividade. Dando aula para esse público em cursos livres de idioma, eu sempre senti uma pressão muito grande por parte das instituições e dos coordenadores de “pensar fora da caixinha⁷” – uma mensagem motivacional clichê para que nós professores fôssemos criativos. Hoje, vejo tal mensagem mais como “espetacularize a sua aula! Considere o seu aluno como um cliente que precisa ser fisgado por você, um palhaço vestido de professor. Por isso, pule! Se jogue! Cante! Faça malabarismos! Só não deixe o aluno bocejar! Aula de inglês tem que ser prazerosa!”.

Neste sentido, me identifico com as indagações feitas por Barros (2020) em seu relato sobre como se sentia sendo professora de inglês em tempos passados, em especial, a seguir: (...) por que teria que me comportar como uma DJ da MTV para dar aulas de inglês aos alunos de uma cidade que até então, o único programa de música

⁷ O trecho está entre aspas porque remete a discursos comumente presentes em escolas de idiomas e demais instituições que consideram o professor de inglês para crianças como um recreador.

que eles assistiam era o de calouros (sem querer fazer nenhum desmerecimento)? (p. 142).

Concordo que atividades lúdicas devem ser prioridade no ensino-aprendizagem de quaisquer níveis, principalmente com o público infantil, que é agitado e está, de fato, na fase de brincar e experimentar (Malta; Merlo, 2022). Autoras como Oliveira *et al.* (2022) também vão ao encontro da ideia de que a ludicidade é importante e, portanto, algo a se pensar quando consideramos o ensino de inglês com crianças. Contudo, ludicidade é diferente de mero entretenimento e, por isso, minha prioridade é sempre a educação e não apenas a recreação. Portanto, busco aulas que façam sentido para os alunos, que provoquem risos e sejam momentos de descontração, mas que tenham objetivos pedagógicos e que considerem as realidades contextuais.

Outrossim, as crianças, de forma geral, sempre pedem mais. Mais energia. Mais paciência. Mais criatividade. Mais desafio. Mais responsabilidade. Elas também devolvem mais na mesma proporção. Mais carinho. Mais gentileza. Mais autenticidade. Mais sinceridade. Mais amor.

É essencial, destarte, que o ensino-aprendizagem nesse contexto seja envolto em respeito, gentileza, afetividade e amor, enfim, de modo que esse ensino-aprendizagem se transforme em uma Educação Linguística Crítica e Afetiva. Para que isso ocorra, é necessário que as subjetividades, as narrativas e as diferenças das crianças e dos educadores sejam consideradas e respeitadas em um processo afetivo (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022), fazendo com que esses participantes sejam reconhecidos como pessoas (Malta, 2022) e não objetos prontos para serem moldados.

Assim, na tentativa de dar o meu melhor mesmo não me considerando integralmente apto para tal contexto, as subjetividades e afetividades das crianças foram tópicos que eu tentei não negligenciar. Prova disso se encontra no título desta dissertação. Por conta da minha posição privilegiada no único processo seletivo que fiz e assumi cargo na PMS, sempre preferi trabalhar próximo de casa. Embora eu nunca tenha repetido as escolas nos três anos que trabalhei no município de Serra, todas as escolas que eu trabalhei localizavam-se perto do próprio bairro onde eu resido. Isso implicava em me encontrar espontânea e esporadicamente com estudantes nos mais diversos contextos: rua, feira, mercado, *shopping*, ônibus, dentre outros.

Independentemente do cenário, caso um(a) aluno(a) me visse (o que acontecia com frequência), surpresa, alegria e entusiasmo pareciam ser sentimentos que preenchiam por completo os estudantes. Acompanhados de posturas corporais que traduziam os sentimentos listados, as crianças também se valiam da entonação para demonstrar a emoção ao me ver: “*TIO DE INGLÊS!; MÃE, PAI, É O MEU TIO DE INGLÊS!*”

Eu nunca os ignorei – sempre falava com eles; gostava de ser reconhecido e as interações que eram produzidas a partir dali. Além disso, vê-los em diferentes cenários também envolvia representatividade, pois, ao ver o professor de inglês deles em situações para além da escola reduzia a ideia de se pensar que ser professor, sobretudo de inglês, era algo distante, extraordinário e inalcançável. Visto por esse prisma, eles poderiam também ser professores ou apenas estudantes de inglês, ainda que estivessem em uma cidade longe de qualquer país falante nativo do idioma, andando de ônibus, comprando verdura na feira e/ou realizando ações que não eram contempladas ou associadas, pela grande mídia, à língua inglesa.

Na escola, eles sempre queriam confirmar a minha aparição na vida deles fora da instituição. “*EU VI O TIO DE INGLÊS NA RUA! TIO, VOCÊ ME VIU?*”

— Eu vi! Até falei com você! Lembra?!

E então pulavam de alegria com a minha confirmação diante dos colegas.

O título deste trabalho é em homenagem a elas, que me reconheceram como parte da vida deles antes de eu mesmo ter me encontrado nesse processo.

Coincidentemente, eu já havia lido e apresentado, na faculdade, as discussões presentes no estudo *Professora, sim; tia não*, de Paulo Freire (1997). Lembrava-me, ainda que artificialmente, das contribuições e problematizações lançadas pelo patrono da educação. Ainda assim, em momentos tão genuínos como quando você percebe ser o motivo de entusiasmo de uma criança, um ser tido como genuíno e sincero, não havia nada que eu poderia fazer senão ser tocado pela mesma alegria que eles demonstravam.

Havia muitos motivos para ser impactado pela alegria deles. O fato deles me reconhecerem como “tio de inglês” sinalizou, para mim, como um rito de passagem, pois, conforme dito anteriormente, a cena traduziu-se como um acolhimento – um sinal

de pertencimento àquela realidade que eu mesmo não havia reconhecido. Com a alcinha, eu passei a me ver parte daquele cenário, pertencente àquela realidade, pois eu era o tio de inglês da mesma forma que a professora de artes era a tia de artes, o professor de educação física o tio de educação física e assim por diante. A alcinha, dessa forma, é vista, por mim, como um símbolo de boas-vindas, de pertencimento, de acolhimento. E frente a episódios de acolhimento, eu não poderia não retribuir a sensação. Acatar a alcinha foi uma das formas que eu encontrei de acolher, inicialmente, os meus estudantes.

Embora a apropriação, nesse caso, seja singular e feita de maneira individual, é necessário estarmos atentos quanto ao aceite ou recusa da alcinha, haja vista a ideologia da língua (Fogaça; Jordão, 2012) e seu desdobramento nas tramas que regem as nossas vidas.

Neste sentido, trago o pensamento do eterno patrono da educação:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (Freire, 1997, p. 9, grifos do autor).

No trecho acima, Freire não desvaloriza tias biológicas – ele entende o lugar que elas possuem na vida das crianças. Contudo, Freire argumenta que o ofício de professor é árduo e complexo, envolvendo, sobretudo, política. Assim, o patrono problematiza o uso do termo “tia”, pois pode implicar a desvalorização do magistério, em que tias não podem receber financeiramente para desempenhar, de maneira exitosa, um trabalho inerente aos seus seres. Do mesmo modo, as professoras, ao serem batizadas de tias, são colocadas em um lugar de passividade em que não podem problematizar, não podem protestar, não podem falar (Freire, 1997).

Provando que a recusa ou a adoção do apelido da professora ser “tia” não devem ser negligenciadas, mas sim uma escolha séria e consciente do seu uso, o autor argumenta que

Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (p. 9-10, grifos do autor).

Por todos esses pontos, muitos professores e pesquisadores rechaçam a alcunha de “tio(a) de inglês”, preferindo o título do qual consta nos seus diplomas, isto é, professor(a). Esse é o caso de Merlo (2022) que, em sua tese de doutorado, conta que prefere ser chamada de professora; e não de instrutora; e não de tia.

É possível dizer, ainda, que, ao me chamar de tio, eles não me reconhecem como ser humano por não me identificarem com o meu nome real – aquele de batismo que vem antes das minhas conquistas acadêmicas e profissionais.

Reconheço e respeito a importância da ideia de sermos reconhecidos por aquilo que somos: não instrutores, não babás, não recreadores, mas sim professores. Eu escolhi, contudo, fazer com que a minha luta não fosse direcionada às crianças que, como parte daquele universo, trazem consigo uma bagagem cultural e afetiva significativa. O que me revolta, de fato, são as condições de trabalho as quais nós professores enfrentamos neste país. Salas de aula sem ar-condicionado (embora o Brasil seja um país tropical), salários indignos e desrespeitos provenientes não apenas de alunos mal-educados, mas também de secretarias autoritárias e editais que reforçam o nosso valor baixo em uma sociedade capitalista. Considerando tudo isso, o “tio de inglês” era um refresco de afetividade muito bem-vindo em uma rotina cansativa e dura.

Qualquer que seja a decisão entre aceitar ou recusar, é válido reforçar que tal decisão não pode ser leviana – ela deve ser tomada com cautela e muita reflexão:

Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos. Mas, você que está me lendo agora, tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de *tia* ou continuar a ser.

Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia. (Freire, 1997, p. 18, grifos do autor).

Neste sentido, embora não estivesse ciente dos pormenores que envolviam a alcunha na época, hoje sinto-me satisfeito por não ter recusado o sinal de acolhimento dos meus antigos estudantes. Ainda que sem estar consciente formalmente de leituras sobre o tema, eu sempre acreditei que afetividade era um motor importante na relação professor-aluno. No caso de ensino com crianças, um público conhecido por demonstrar suas emoções, a afetividade é não apenas importante, como essencial. E, na ausência de leituras sobre o ofício naquele cenário, aceitar a alcunha foi a porta de entrada para o que eu acreditava ser o início de um ensino invólucro em afetividade e subjetividades. Outrossim, o acolhimento à alcunha “tio de inglês” pode ter auxiliado o desenvolvimento de uma relação mais gentil, amigável e afetiva entre mim e meus estudantes, uma vez que a presença ou ausência da afetividade impacta o ensino-aprendizagem dos envolvidos, conforme evidenciado por Basoni (2022). Autores como Mattos (2008), Ribeiro (2010), Leite (2012) e Amorim e Navarro (2012) nos informam que a presença da afetividade no ensino-aprendizagem auxilia o processo, enquanto a sua ausência tem justamente o efeito contrário, isto é, de levar ao fracasso escolar.

Para que isso não ocorra, é necessária a sensibilização do professor em acolher as afetividades, as narrativas, as subjetividades e as singularidades das crianças. Isto possibilita a Educação Linguística Crítica e Afetiva, por meio da qual a criança é acolhida em toda sua potencialidade, transformando o processo em um espaço seguro, respeitoso e de muito diálogo. Essa proposta de educação também permite que o processo seja horizontal – ou seja, o professor ensina ao mesmo tempo que aprende com as crianças, que fazem o mesmo (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022). Considerando a dicotomia histórica entre emoção e razão, em que esta se consolidou como preferível e privilegiada, enquanto aquela obteve um lugar negativo e, portanto, sem motivo para ser desenvolvida (Vasconcellos; 2004; Stobäus; Mosqueira, 2006; Leite, 2012, Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022), o acolhimento à alcunha (resultado de afetividade) também é disruptivo. Isto se dá porque é esperado que nós reprimamos nossas afetividades para focar apenas na razão – no que é “real”, no que é “lógico”. Acolher e desenvolver a afetividade é, dessa forma, uma prática muito bem-vinda em todos os níveis de ensino, sobretudo na Educação Linguística *com* crianças.

Para que isso ocorra,

é notável a importância dos olhares subjetivos no contexto educacional e especialmente, quando envolve as crianças, pois elas apresentam diversas linguagens, histórias e ideias sobre/no mundo que necessitam ser consideradas. Portanto, a partir do investimento nas subjetividades dos alunos na escola, pode-se pensar em um espaço voltado para o acolhimento dos alunos, de suas identidades e de suas questões internas e externas, que são do mundo e vivenciadas nele, ou seja, como as situações vivenciadas por aqueles indivíduos não se encontram fora da escola e sim nos contextos, histórias, emoções, conflitos, conquistas e, conseqüentemente, nas subjetividades e nos sentidos que emergem de cada um (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022, p. 98).

As palavras das autoras acima vão ao encontro das ideias propostas por Malta que propõe pensar Educação Linguística *com* em vez de *para* crianças. Ao explicar a abordagem, a autora (2022) vale-se do poema *As cem linguagens da criança*, de Loriz Malaguzzi⁸, argumentando que tentamos moldar, dentre outras muitas maneiras, as potencialidades linguísticas de nossas crianças, as quais possuem vários modos de se comunicar, mas que nós sempre priorizamos e queremos vê-las expressando-se em um único modo de linguagem. Educação Linguística *com* crianças, dessa forma, envolve ouvir a criança, acolher o que elas têm a dizer e mostrar, e permitir que suas linguagens de afeto sejam consideradas.

Ao fazermos isso, nos encaminhamos a uma rota mais decolonial, em que as crianças e suas multiplicidades são respeitadas e acolhidas de maneira mais horizontal e afetiva.

Essas características, contudo, não são as únicas ponderações que um professor de línguas deve fazer. Muitas outras questões devem ser levadas em consideração. Isso eu descobri na prática. Para início de conversa, eu não havia estudado sobre crianças na faculdade por conta de o foco do curso ser predominante direcionado para o EF II e Ensino Médio. Ferraz (2018) delineia fidedignamente o curso que me formou:

(...) uma breve análise dos documentos (PPP) e de algumas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes (segundo nossa perspectiva de docente do curso de Letras) nos permite algumas conclusões: 1. Trata-se de um documento relativamente recente (2006), mas que necessita reformulações e um “repensar” da estrutura curricular rígida; 2. Apresenta características

⁸ Disponível em: <<https://www.escolaateliēcarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem>> Último acesso: 31 de maio de 2024.

interdisciplinares interessantes, tais como, por exemplo, as disciplinas de Tópicos (ofertada pelo Centro de Educação) e Projetos (ofertada pelo Departamento de Letras) que devem trabalhar juntas para promover interdisciplinaridade entre todas as disciplinas em língua inglesa. Porém, na prática, esta interdisciplinaridade não funciona, pois, com raras exceções, não há diálogo entre os professores e os departamentos envolvidos e há as ocorrências em que as disciplinas de Projetos nem chegam a ser ministradas (os alunos vão à primeira aula e são dispensados por todo semestre, devendo entregar um *final paper* para avaliação); 3. As disciplinas de formação em inglês do currículo, em sua maior parte, são focalizadas na aquisição de língua em níveis mais profundos, o que evidencia uma perspectiva predominantemente estruturalista. As disciplinas de morfossintaxe, fonética e fonologia, prosódia, semântica, gêneros textuais, escrita acadêmica, linguística aplicada (ensinada como cognição/aquisição ou como pragmática apenas), são alguns exemplos dessa perspectiva, 4. Em relação às disciplinas de literatura, vemos a presença soberana das literaturas americana e britânica, bem como dos estudos americanos e estudos britânicos (p. 46-47).

Ainda que em posição distinta da qual o autor (ele professor e eu aluno) esteve, compartilho integralmente a perspectiva de Ferraz quanto ao currículo que me formou – um percurso com disciplinas técnicas voltadas à linguística e formadoras (conquanto coloniais) de estudos voltados à literatura predominantemente britânica e estadunidense. Felizmente, o departamento de Letras Inglês na minha época de graduando era, em sua maioria, excelente. Formado por professores pesquisadores preocupados com a nossa formação enquanto futuros professores, o grupo pensava além de ementas e currículos técnicos:

(...) embora se trate de um currículo excelente, pois os estudantes iniciam o curso com um bom nível de língua inglesa e saem ainda mais fluentes, as práticas “formativas” (visões socioculturais e críticas) dependem enormemente dos trabalhos individuais de alguns professores (Ferraz, 2018, p. 47).

Entendendo essas lacunas, uma equipe excelente não se conformaria com esses problemas. Assim é que durante a minha passagem no curso (2015-2018), o curso passou por uma Reforma Curricular e, um semestre após a minha formatura, um novo currículo foi implantado⁹.

A despeito do currículo novo ser definitivamente mais atual e necessário no mundo globalizado que vivemos, abarcando, dentre outras disciplinas mencionadas por Ferraz, inclusive uma disciplina voltada para os Estudos dos Letramentos, sou da

⁹ Como o foco desta pesquisa não é discutir propriamente o tema currículo, deixo aqui o link para consulta do novo PPC do curso: https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lingua_e_literatura_inglesa_-_licenciaturaatual_0.pdf > Último acesso: 25 de fev. de 2024

opinião que nenhum currículo é completo e/ou perfeito, o que significa dizer que, embora técnico, o meu currículo me preparou para muitas situações do meu ofício. Ademais, conforme dito anteriormente, o cuidado, zelo, comprometimento e esforço da maioria dos professores no processo de educação e formação permitiram-me atingir níveis antes desconhecidos de criticidade e tornaram possível uma transformação e revolução humana, fazendo com que o Douglas de 2018 (egresso) fosse diferente do de 2015 (ingressante). E viver em uma universidade federal me proveu oportunidades que o currículo por si mesmo não daria conta.

Por exemplo, do sétimo período até 2020, participava com frequência de um clube de leitura em que, em um dos encontros, foi ventilada a ideia de que “a criança é a única minoria que não é reconhecida como ser humano”. Isso foi transformador na minha vida, de modo que, não tivesse chegado até mim essa frase, as coisas poderiam ser ainda piores pois, a partir da frase, passei a ver (ou tentar ver) criança como um ser humano que merece respeito como qualquer outro.

Desse modo, fazia o possível para compreender a conversa paralela, a agitação sem medida e a gritaria arbitrária, considerando a idade e o lugar de onde aquelas crianças vinham. Ainda que eu sempre optasse pelo diálogo, lembro-me de ter passado os primeiros finais de semana rouco devido ao trabalho durante a semana.

A rouquidão, contudo, nem era o maior dos problemas. Comprometido com o meu dever como educador, era frustrante pensar naquela realidade e aceitar que ali eu não tinha condições (leia-se formações) para muda-la. Conforme visto na introdução, quando eu relato o mesmo planejamento de 1 ao 5º ano, não há dúvidas de que eu estava perdido.

Foram raras as vezes que eu pedi socorro à única professora de inglês que eu tinha contato como colega institucional. Quanto às pedagogas, por mais que se portassem como solícitas, eu não conseguia chegar até elas por nem saber exatamente por onde começar. Teria que ser quase uma faculdade novamente para entender tudo que eu precisava saber para lidar com aquele mundo. Neste sentido, trago as palavras de duas especialistas no assunto, que, com suas expertises, apresentam a complexidade que envolve o fazer docente quando se está na sala de aula de línguas com crianças:

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 (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, 2021, p. 625).

Assim, embora eu tivesse o desejo de fazer um bom trabalho, seria difícil ter êxito já no início pois, conforme explicado pelas autoras acima, se o trabalho como professor já não possa ser considerado tranquilo (Basoni, 2022), o trabalho com crianças mostra-se ainda mais complexo. O processo envolve não apenas ensinar, mas educar de maneira que atenda às necessidades desse grupo tão específico e singular, o que inclui conhecer a criança e transformar o processo em uma prática transdisciplinar – algo que eu não estava preparado.

A verdade é que, 4 anos depois de ter iniciado essa caminhada, eu acreditava não saber – até conversar com uma especialista na área que me fez entender racionalmente que, na verdade, eu estava até bem. Tal sentimento me encontra ao ler Cristovão e Tonelli (2010) e conseguir me identificar em muitos pontos que as especialistas apresentam:

(...) entendemos que o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos (p. 68).

Mas essa visão eu adquiri já não estando na sala de aula de crianças. De corpo e alma no suor daquele ambiente, eu sempre me perguntava se era, de fato, um professor adequado para aquele cenário, principalmente no início.

Nessa seara, me identifico integralmente com Almeida (2001) quando ela reflete sobre o seu fazer docente na escola:

Muitas vezes eu tinha a sensação de não estar sendo uma “boa professora”, não estar “chegando” aos alunos, não estar sabendo lidar com a conversa paralela esfuziante dos adolescentes, o que, para mim, traduzia-se em falta de interesse deles pela disciplina de Língua Inglesa (p. 19).

Ainda lado a lado da incerteza, graças a um documento criado e disponibilizado pelos próprios professores da Rede quando o inglês passou a ser adotado nas séries iniciais, fui capaz de entregar os planos de ensino às pedagogas. Entretanto, o que me salvou nesse início da docência com as crianças realmente foi período de pandemia.

Longe daquele movimento frenético de entra e sai de sala de aula, no qual muitas vezes nossa maior conquista é conseguir anotar quem veio e quem faltou, eu fiquei longos meses sem qualquer contato com a Rede de Serra. Até que, em julho daquele ano, a Secretaria de Educação (doravante SEDU) do Município nos contactou informando que, nós, unidades escolares, tínhamos que elaborar MDs para garantir a aprendizagem daquele ano caótico. Assim, lembrando os momentos de aprendizagem e formação garantidos pelo IsF, passei a elaborar MDs. Embora a escolha de como se daria o material fosse de autonomia das unidades de ensino, ambas as escolas onde fiquei lotado adotaram a ideia de roteiros ou sequências didáticas. Foi nesse cenário em que, na minha visão, eu de fato me encontrei integralmente na escola.

Nesses momentos, reunidos professores regentes, professores de área (Artes, Educação Física e Inglês), e pedagoga(s), eu finalmente tive um objetivo delineado: me esgueirar no MD a partir das seleções de temas decididos pelos professores regentes. Estou ciente de que tais momentos aconteciam dando prioridade aos professores regentes enquanto nós professores de área tínhamos o dever de cooperar a fim de alcançar interdisciplinaridade, mas eu queria muito que alguém, no início de carreira, me dissesse que eu poderia trabalhar a partir dos conteúdos que os professores regentes trabalham – não passando do português para o inglês, mas trabalhando o mesmo conteúdo que eles veem em português, matemática, ciências, geografia e história, e então dando o meu toque ali – o encontro entre o que as crianças sabem com o que eles podem aprender em inglês.

Assim, o 1º ano poderia ver vocabulário de animais, o 2º vocabulário de corpo humano, o 3º animais da fazenda e assim por diante.

Hoje, eu tenho total consciência que sim – um conteúdo do 1º ano pode ser o mesmo do 5º, mas o meu objetivo pedagógico deve estar muito bem alinhado para com as especificidades daquela série e as expectativas que eu tenho em mente. Por que o

1º ano tem que aprender a falar animais em inglês? Por que o 2º ano tem que aprender a falar o corpo humano em inglês? Eu faço tais perguntas hoje o tempo todo, mas, para o jovem Douglas daquele tempo, o “executar” após um diálogo fez muito mais sentido do que o “problematizar” em um monólogo.

Longe do frenesi da sala de aula e em uma dissertação, encontro respaldo para refletir não em um monólogo, mas com diálogos que a academia me proporciona. É instigante analisar, agora, o meu sentimento de pertencimento no ofício, quando ela se deu a partir do ensino de inglês desenvolvido de maneira estrutural – proposta à qual Cavatti e Kawachi-Furlan (2022), bem como Malta (2022) se opõem.

De acordo com as autoras, o ensino de inglês com crianças pode superar o estruturalismo, ou seja, deve ir além de estruturas como o vocabulário de animais domésticos, animais da fazenda, partes do corpo e demais conteúdos que certamente eu propus em 4 anos como professor de inglês nas séries iniciais. Ao ver a língua inglesa para além de estruturas, seria possível alcançar, de fato, a Educação Linguística com crianças que, durante o meu tempo como professor nesse contexto, eu tinha certeza de que desenvolvia, mas que, refletindo agora, sequer era realidade.

Embora, na maior parte do tempo, a minha relação com as crianças fosse amigável, tal como defendo não apenas em um determinado contexto, mas em todos cenários cuja humanização, gentileza e afetividade sejam pretendidos, eu nunca escutei plenamente as crianças e os seus desejos no desenvolvimento das aulas. É verdade que eu me mostrava interessado em saber como elas estavam física e emocionalmente, me dispondo a escutar como elas estavam, bem como o que gostavam de assistir, de ouvir, de fazer no final de semana; contudo, tratando-se de Educação Linguística *com* crianças, em que, dentre muitas características, elas fazem parte ativamente desse processo (Malta, 2022), não houve instigação por minha parte para que elas também propusessem como as aulas de inglês se dariam.

Neste sentido, trago as vozes de Galvão e Zanotelli (2022) quando as autoras defendem que

Possibilitar às crianças a liberdade de se expressar em sala de aula é importante, já que elas carregam consigo uma bagagem própria, de experiências e vivências que são construídas com suas famílias e comunidades. Permitir que a criança apresente o seu contexto é possibilitar que ela faça parte de sua educação linguística. A criança deixa de ser

coadjuvante para se tornar uma das principais peças no seu processo de ensino-aprendizagem (p. 206).

Assim, embora eu interagisse com as crianças e solicitasse delas os seus conhecimentos de mundo durante as aulas, vejo que seria importante também considerar essas perspectivas não apenas durante as aulas, mas que levassem essas considerações também antes e depois das aulas, refletindo o que elas considerassem importante aprender por meio da língua inglesa. Naquela época, minha atuação ainda era pautada em uma visão hierárquica acerca do processo de ensino e aprendizagem, pois eu me sentia responsável pelo planejamento e pela execução das aulas, cabendo às crianças a participação ativa nelas, mas não necessariamente antes ou depois desses momentos.

Sem saber o que de fato era educação linguística, o que eu poderia oferecer àquelas crianças, além de boa vontade, era aula. Nesse quesito, é inegável o meu comprometimento quanto à disciplina de inglês. Contrariando o mito de que não se aprende inglês na escola (Cunha, 2018), eu me dedicava (e ainda me dedico) a fazer com que meus estudantes aprendessem efetivamente inglês na escola. Por conta disso, a minha passagem no EF foi marcada por uma seleção de conteúdos que eu seguia à risca na primeira aula da manhã até a última da tarde. A menos que circunstâncias não deixassem (confusões rotineiras dentro e fora de sala, eventos institucionais, por exemplo), se eu entrasse em sala, era para efetivamente dar aula. Muitas vezes esse “dar aula” significava acolher os estudantes nos primeiros minutos da aula, interagir com os estudantes à medida que explicava o conteúdo, dar tempo para os estudantes realizarem a atividade, registrar a chamada naquele período, dar visto (sim, a cultura do visto prevalece até hoje), corrigir o exercício e explicar o que acontecerá na(s) próxima(s) aula(s). Tudo isso por meio da língua portuguesa, entendendo-a como mais acessível para o público (crianças na escola pública).

Além de me opor à crença de que inglês não se aprende na escola, o “roteiro” da aula era seguido por conta da dinamicidade e velocidade que uma aula de 50/55 minutos poderia passar – um fenômeno que sempre me alegrou enquanto professor. E eu de fato fazia cada minuto ser precioso, com MDs que permitiam estudantes ficarem ocupados pelo menos na maior parte do tempo das aulas. Para além das motivações já

apresentadas, eu também não posso deixar de relacionar os meus motivos com o fenômeno de representatividade. Considerando-me um bom professor por várias razões, dentre elas o fato de eu fazer aquilo para o qual fui contratado – isto é, trabalhar efetivamente dando aula, é necessário trazer para a reflexão o fato de que minorias precisam mostrar, socio-historico-culturalmente, mais qualidades e produtividade enquanto profissionais. Sabendo das desvantagens que possuem por simplesmente terem uma cor, um gênero, uma sexualidade diferente da matriz do poder, minorias têm de mostrar que são capazes e habilidosas naquilo que se propõem a fim de evidenciar que suas singularidades não interferem negativamente no cargo que ocupam. Muito provavelmente, para os meus estudantes, a minha cor e minha sexualidade eram irrelevantes para a decisão se eu era ou não capaz para aquela demanda. Contudo, o fato de eu querer preencher a aula explicitando o meu trabalho com atividades infundáveis era motivado também pelo desejo de que eles me vissem – negro e homossexual – como um professor de inglês capaz, trabalhador, dedicado e profissional.

Apesar das minhas boas intenções e motivos, é importante ressaltar que diversas autoras (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022; Malta, 2022; Oliveira *et al.*, 2022) defendem que aula de inglês não é só “isso” (ou não deveria ser). Não basta ensinar vocabulário de família, praticá-lo por meio de exercícios, fazer as crianças pronunciar as palavras na fonética hegemônica e então dar visto em seus cadernos. A Educação Linguística com crianças envolve, conforme dito anteriormente, uma filosofia em que muitas vezes é difícil apontar quem é o professor e quem é o aluno, uma vez que as posições de poder ali estão embaçadas, considerando que um aprende ao ensinar *com* o outro.

Considerar isso me faz pensar que, embora o diálogo fosse a minha primeira estratégia (porque também reflete a minha filosofia de vida) e que eu sou conhecido por minha paciência e gentileza, não faltam momentos no meu histórico em que eu perdesse a razão gritando para as crianças fazerem silêncio, fazerem o dever, fazerem menos bagunça.

Um exemplo disso se dá em um episódio que impulsionou a minha saída do ensino da PMV. Concursado, eu relutei para tomar a decisão de iniciar o processo de

exoneração, mas considerando o cenário, não vi outra alternativa senão abandonar o meu ofício naquele contexto.

Para começar, após ingressar no curso de mestrado, minha visão de mundo (e não apenas de assuntos voltados à linguística, educação e papel de professor) ampliou-se. Embora no início as leituras, as aulas, os eventos, a pós-graduação em si, tenham auxiliado a minha realidade enquanto professor, inclusive fazendo-me repensar, por meio do tópico de agência docente (Landim, 2021), o meu papel como educador naquele cenário, no meio do caminho eu compreendi que merecia mais. Destarte, faço eco nas ideias ventiladas por Oliveira *et al.* (2022) quando as autoras, apoiadas em Sól (2014), defendem a Educação Continuada como uma aliada necessária nesse caminhar repleto de incertezas, creditando-a como um espaço propício para fortalecer reflexões e análises de suas próprias práxis. Foi por meio da Educação Continuada que cheguei à conclusão de que as condições salariais e de sala de aula eram injustas para uma pessoa que se dedicava tanto não apenas ao ofício, mas também no pré e pós ofício, corrigindo provas, elaborando MDs, intensificando os meus estudos e formação sempre em um ciclo eterno de muito trabalho. E então, em uma aula substituindo um professor (pois na escola onde estava eu completava a minha carga horária com Outras Atividades (doravante OA), isto é, quando um professor faltava no meu horário disponível destinado a OAs, era eu quem entrava em sala para substituí-lo), o caos ocorreu.

Embora não tenha sido claro, para mim, na época e agora, o que se esperava efetivamente de mim nesses casos (se eu apenas deveria vigiar os alunos para que eles não aprontassem; se eu passaria um dever do professor ausente ou se eu ensinaria a minha disciplina, como se fosse uma aula “extra”), eu sempre optava pela última opção. Os motivos da minha escolha se davam, conforme expressos anteriormente, no enfraquecimento do mito de que não se aprende inglês na escola, na representatividade e na passagem rápida de tempo quando propostos roteiros que envolviam a realização de tarefas tanto da minha parte como dos estudantes.

Nesse cenário, acompanhei a evolução evidente de alunos mais familiarizados com a disciplina, visto que eles a viam formalmente com mais frequência depois que eu passei a dedicar esse tempo extra para a língua.

Acredito que esse seja um exemplo da ideia de “atuar pelas brechas”, cunhada e propagada por Duboc (2012), em que, segundo a autora, sabendo dos desafios constantes do professor, especialmente o de línguas, devemos encontrar brechas (ou momentos, estratégias, na minha percepção), as quais podemos adentrar e lá, possibilitar que o processo educativo aconteça.

Deixo aqui registrado, portanto, a minha defesa quanto a uma carga horária mais adequada para o ensino de uma língua estrangeira na grade curricular – isto é, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tenha sua carga horária aumentada e, assim, uma educação linguística possa ser, de fato, implementada e desenvolvida para que os estudantes e professores vivenciem de fato essa língua e possam negociar sentidos, desenvolvendo práticas linguísticas não apenas em uma aula de 50 minutos por semana, mas praticando a língua com mais frequência e, assim, tendo suas práticas linguísticas efetivadas.

Em um desses episódios de OA, tive de entrar na turma de 2º ano – uma das que eu mais tinha dificuldade em ser pacífico devido à agitação desgovernada de um grupo de 25 estudantes unidos na conversa paralela e nas brincadeiras vistas por mim como não propícias.

Embora, no dia, eu estivesse “tranquilo” por ter acordado descansado e ter, no dia anterior, conduzido, ao lado de outras duas especialistas, uma formação rica sobre tópicos voltados à educação linguística de língua inglesa no EF, logo que eu pisei na sala, vi que minha postura paciente seria altamente desafiadora de manter.

Depois dos constantes “tio” para cá e para lá, além das inevitáveis, porém leves cutucadas na substituição no 1º ano, me encaminhei para o 2º ano, sabendo que, tratando-se de uma aula antes do recreio, eu teria 5 minutos para entrar, acolher os estudantes e então prepará-los para a fila.

Assim que piso e falo “*good afternoon*” para a turma, uma agitação para além do normal se instaura, com perguntas querendo saber o paradeiro do professor que eu estava substituindo. Firme na minha tentativa de não me despir da armadura pacificadora e de tentar fazer a aula dar certo, eu tentei responder a todos com a maior paciência e fui otimizar o tempo fazendo chamada. Nesse meio tempo, ouço um aluno que já me desafiara com sua bagunça antes me chamar de “zé da manga” (?),

arrancando o riso de uma quantidade significativa de alunos na turma. Finjo que não escutei e dou seguimento à chamada. Depois, organizo-os em fila, colocando o referido aluno na frente para que ele estivesse ao meu controle.

No recreio, coincidentemente a professora regente do 1º ano pergunta se determinado aluno chama o meu nome repetidas vezes durante a minha aula, no que eu respondo que sim, aproveitando para questionar como ela, professora regente, gerencia esses constantes chamados que os estudantes fazem. Se eu, que ficava 55 minutos com eles, considerava desafiador esse chamamento, acompanhado de toques constantes, como era possível uma pessoa aguentar não apenas um período, mas todas as tardes e/ou todas as manhãs esse “tia/tio” para cá e para lá, sem que tenha um colapso mental? O recreio acabou antes dela me proporcionar uma resposta satisfatória.

De volta ao 2º ano, se antes eles estavam agitados, depois do recreio, eles se mostraram um dos maiores desafios que eu já encontrara na vida profissional. Alunos em pé quando deveriam estar sentados; alunos conversando quando deveriam estar prestando atenção no que eu estava dizendo; alunos implicando uns com os outros; alunos correndo em uma velocidade a ponto de se machucarem; aluno desafiando-me a manda-lo para a coordenação ao não fazer o que era pedido.

Eu tentei integralmente manter a postura pacificadora que eu sempre almejei para os mais diversos contextos que participava. Tentei, mais de uma vez, acalmar os ânimos não apenas deles, mas o meu também. Contudo, o que de fato ocorreu foi eu berrar com as crianças, exigindo silêncio delas, pois, naquele momento como professor, nada seria mais importante do que dar a minha aula. E eles não estavam deixando ao se agitarem para além do normal. Não importava o que eu fizesse – pedindo amigavelmente, berrando contra eles; nada parecia importar mais a eles do que conversar paralelamente, ficar em pé e implicar uns com os outros.

Almeida (2021), recorre a quatro pesquisadores para discorrer sobre o assunto “indisciplina”. O primeiro par é Rodrigues e Esteves (1993), que, (...) ao relatarem as opiniões de professores sobre a indisciplina, advogam ser o controle disciplinar dos alunos uma das “dificuldades vividas e percebidas como tal no exercício diário” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 89) (Almeida, 2021, p. 124).

Já o segundo autor é Aquino (1996), cujo argumento se traduz em indicar que “a indisciplina pode ser apontada como “o inimigo número um do educador atual”” (Aquino, 1996, p. 40) brasileiro (Almeida, 2021, p. 134).

Ampliando e aprofundando o tema, Almeida diz que

A indisciplina é concebida por Rego (1996) como sendo manifestações de um comportamento inadequado, que podem ser entendidas como falta de educação ou de respeito pelas autoridades. No contexto escolar, com base na análise feita pela autora, um aluno ou um grupo indisciplinado pode apresentar maior dificuldade de aprendizagem por não se ajustar às normas e aos padrões de comportamento esperado (2021, p. 134).

Na minha visão como professor naquele caos, era esse grande desafio que eu via na minha frente, com pessoas que não se mostravam dispostas a se acalmar e então dialogar.

E então no meio desse cenário desesperador, eu, adulto, que já tinha uma bagagem relativamente densa sobre decolonialidades, ensino de inglês com crianças e a figura da criança como grupo minoritário, anunciei para eles que na semana seguinte iria até a Secretaria Municipal, pediria para sair da escola e eles, crianças do 2º ano, seriam as responsáveis por isso.

Evidentemente, a minha intenção na hora de agir por pura emoção era de atingi-los também emocionalmente. O silêncio que se instalou na sala depois do meu anúncio dizia que eu havia conseguido impactá-los; o rosto de choque, bem como súplicas de alguns alunos para que eu não fizesse o que anunciara, confirmou o impacto. Três segundos depois do silêncio, entretanto, a agitação voltou à normalidade e a minha mente, naquele momento, parecia forçar a minha saída dali, como se, não querendo fazer parte daquela realidade, me fez sair do meu corpo, como se eu estivesse observando, de fora, todo aquele caos. Talvez tenha sido nesse momento que eu pedi socorro no grupo de *whatsapp* da escola. Resposta, contudo, não recebi. Quem proveu, de fato, a resposta, foi o meu subconsciente. Pensando nas condições físicas, mentais e financeiras daquela realidade, eu dei por certo a minha saída da PMV.

Logo depois da tarde traumática, no ponto de ônibus, avistei uma outra professora que já dera aula na escola em que estava e, como não poderia ser diferente, descrevi para ela o meu dia. Como era professora das séries iniciais, reforcei para ela a minha indagação:

— Como vocês [professoras das séries iniciais] aguentam? Eu fico doido com 55 minutos, imagine quem passa a tarde inteira com eles...

Eu realmente acreditei que ela diria ter técnicas ou metodologias que eu não tinha conhecimento para a minha prática, mas o que ela me relatou me deixou ainda mais chocado:

— É assim mesmo... eles são totalmente bagunceiros e eu também não sei como a gente não surta...

Como uma professora formada para lidar exatamente com esse público, com conhecimento muito mais vasto e consolidado (supostamente) sobre o ser criança e suas especificidades passa pelos mesmos problemas que eu, que nunca tive o mesmo percurso formativo privilegiando crianças?

Não é possível... pensei... Não que eu estivesse esperando uma receita pronta, mas se uma profissional com tamanho currículo e experiência passa pelos mesmos problemas que eu, isso significa que eu sempre vou passar por essas mesmas angústias independentemente das horas voltadas aos estudos e formação.

Tal cadeia de eventos apenas reforça o quão complexo é o ensino de inglês nas séries iniciais. Essa complexidade deve ser levada em consideração nos parâmetros curriculares, nos documentos oficiais, e, principalmente, na formação docente que é o maior tronco que professores podem se apoiar quando as condições mostram-se precárias. Para além de conhecimentos linguísticos inerentes a um professor de línguas, esse profissional precisa desenvolver reflexões que envolvem as especificidades da criança (Galvão; Zanutelli, 2022; Oliveira *et al.*, 2022). Com base em Rocha (2007), Galvão e Zanutelli (*Ibid*) explicam, por exemplo, que o aprendiz criança demandará, do professor(a), uma forma de trabalho que se distanciará do trabalho com adultos. É esperado, por exemplo, que turmas formadas por adultos conversem menos, não corram durante a aula, saibam o motivo pelo qual estão dentro de uma sala de aula, dentre outros aspectos que, muitas vezes, são benéficos para um professor. No caso de crianças, muitos não têm a consciência do porquê aprenderem inglês (Tomlinson, 2015); muitos sentem necessidade de correr pois faz parte de suas linguagens; o professor nessa faixa-etária, destarte, tem de estar munido de teorias e reflexões que permitam-no lidar com essas especificidades sem oprimi-los.

De volta à tarde traumática, é impossível não pensar na famosa frase atribuída a Paulo Freire, quando ele defende que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Não que eu não tenha optado pelo diálogo inicialmente, mas, dadas as condições precárias naquele cenário, a vítima se torna opressora facilmente.

Neste sentido, considero grave o que falei para as crianças de elas serem a pior turma da escola e da culpa cair sobre elas caso eu saísse da escola, ao mesmo tempo em que não me vilanizo, pois, conforme Almeida (2021), a situação é muito mais complexa do que se imagina em um primeiro momento:

(...) a disciplina e o interesse do alunado constituem um aspecto imprescindível para o andamento satisfatório das aulas. A ausência deles, por comprometer o processo educativo, muitas vezes leva os indivíduos envolvidos no contexto a buscarem respostas para esse problema, atribuindo culpa, direta ou indiretamente, aos alunos, à família, à falta de pulso do professor ou à falta de autoridade da escola. É necessário, entretanto, que se examine essa questão não com o objetivo de apontar culpados, e sim de identificar aspectos comuns a esse problema, para que se possa compreendê-lo e traçar estratégias para minimizá-lo (p. 188).

Nesse cenário, me vejo na mesma posição de vítima em um sistema cruel que nos violenta das mais variadas formas possíveis, a começar pela arbitrariedade imposta na escolha de vagas da PMV. Na lista de escolas para escolha, não deixam nós professores de Língua Inglesa escolhermos se queremos ou não quebrar cadeira¹⁰ para decidirmos as séries de atuação: nos dão uma escola com carga horária de 25 horas completas e, mesmo que desejemos quebrar essa carga horária para ficar em duas escolas diferentes para ficarmos unicamente com as séries iniciais ou finais, não nos permitem.

Foi pensando na posição injusta que o contexto havia me colocado que eu passei o final de semana pensando que não iria, de imediato, iniciar o processo de exoneração, até porque a ruptura do meu vínculo envolvia também o meu rendimento financeiro, algo que não poderia ser considerado de maneira leviana. Entretanto, decidi que não poderia deixar o cenário da forma como estava. Precisava cuidar de mim, uma

¹⁰ “Quebrar cadeira” é um jargão no meio docente. A depender da carga horária atribuída à(o) professor(a), ele(a) pode trabalhar em dois lugares e/ou dois turnos, em vez de seguir o esperado, que é trabalhar integralmente sua carga horária em um único turno e escola,

vez que a sobrecarga mostrava-se evidente. Precisava cuidar das crianças que também haviam sido vítimas daquele contexto que tiravam dela o direito das aulas as quais foram substituídas sem aviso prévio. Precisava cuidar para que aquele cenário mudasse.

Retornei à escola na segunda-feira e contei a situação na sala dos professores. Disse, em seguida, que iria tentar uma consulta psiquiátrica pois estava com medo de ter traumatizado as crianças.

Unanimemente todos se compadeceram da minha situação, mas, para a minha surpresa, mesmo depois de eu ter contado as exatas palavras que proferi às crianças, todos estavam em sintonia de que eu não havia traumatizado ninguém. De que mesmo tendo falado as horríveis palavras contra as crianças, na visão dos colegas, “cinco segundos depois elas já teriam esquecido”.

Vemos, aqui, o não reconhecimento da criança como ser humano. No discurso implícito dos meus colegas, a figura da criança é a de um ser que não sente e que, portanto, não pode ser traumatizada pelo professor. A criança, nesse cenário, tem seus direitos negados.

Felizmente, já naquela época estava em consonância com Barros (2020) quando a autora, referindo-se à LA, diz “que o primeiro contato com uma língua estrangeira é um dos fatores que determina a motivação para aprendê-la” (p. 139). Dito de outra forma, o primeiro contato que pessoas têm com LEs pode ser impactante a ponto de fazer essas pessoas desenvolverem interesse ou não com a língua e sua aprendizagem. Portanto, o episódio no qual o seu professor de inglês é colonial com você, uma criança, pode levar a um desinteresse seu em aprender ou voltar a ter contato com a língua.

Dessa forma, acatei, mas não acreditei nas palavras de conforto dos meus colegas. Para além do acalento verbal, o grupo não mediu esforços para me ajudar e acolher a minha dor. Contudo, iniciar o processo de exoneração já configurava um dos meus maiores desejos. Por isso que quando saiu um edital para ser professor temporário de inglês em nível técnico eu não hesitei. Iniciei o processo de exoneração em um dia e no outro já estava fora não apenas das séries iniciais, mas da própria PMV.

Durante a minha jornada no EF eu aprendi muito. Conheci profissionais muito competentes e sérios para com a transformação deste país e outros nem tanto. Responsabilizei-me por crianças maravilhosas e outras não exatamente descritas exclusivamente com adjetivos positivos. Algumas eu pedia a Deus para que meus futuros filhos fossem iguais de tão curiosas, inspiradoras e gentis. Outras serviram apenas para eu comprovar diariamente que a minha paciência era grandiosa. Não poderia concordar mais com as palavras de Quinteiro (2019) quando ela humaniza a criança e desmistifica o senso comum que a envolve: “a criança não é anjinho, nem diabinho e tampouco uma florzinha a desabrochar, mas sim um sujeito humano de pouca idade, que vai se constituir humano a partir das relações sociais que estabelece” (p. 742).

Essa consciência da figura da criança como complexa e multifacetada tem relação direta com os estudos voltados a decolonialidades e representatividades, pois esses nos ajudam a ver as crianças tal como elas são: humanas. Ainda que compartilhem determinadas características, não é possível colocar todo um grupo em uma única descrição vaga, como se fossem tábua rasa não apenas no sentido de aprendizagem, mas como se pudessem ser descritas com adjetivos simplórios e reducionistas. Crianças pulam, caem, choram, riem, andam, correm, comunicam-se e fazem outras coisas mais que uma dissertação não seria capaz de detalhar, pois são singulares e diversas.

Evidentemente, o maior proveito que o EF, especialmente as séries iniciais, me trouxe foi o tema da minha pesquisa, com variados exemplos e cenas autênticas que poderiam estar em um livro, mas que saíram espontaneamente do chão da escola – aquela em que há muitas coisas ruins, mas, indubitavelmente, muito coisas boas também (Justiniano, 2018).

Uma prova palpável disso está no tesouro que faz parte não apenas do meu baú de papéis que me levam a sentimentos bons, como a saudade e a nostalgia, mas da relação de apoio, carinho, respeito e comprometimento que desenvolvi ao longo do meu tempo como “tio de inglês” e que definitivamente vou levar para sempre no coração. Esse baú físico e sentimental é composto por desenhos e peças desenvolvidas principalmente por alunos e, a minha paixão maior – a escrita das

crianças com as quais estive. Dentre as demais figurinhas, desenhos (inclusive dos meus retratos) e outros presentes, encontram-se também agradecimentos verbais eternizados para sempre em cartinhas e recados desenvolvidos não apenas para o dia do professor, mas também entregues de fevereiro a dezembro.

É necessário saber, dessa forma, que o tio de inglês que vos fala errou muito durante o período em que esteve frente à disciplina de Língua Inglesa nas séries iniciais. Grande parte desses erros se deram por conta da falta de documentos oficiais, de parâmetros, de formação e de leituras que pudessem alicerçar o meu trabalho com crianças.

Este tio de inglês também acertou na mesma medida. Ainda que gritos, autoritarismo, colonialidades e uma seleção maciça de conteúdos tenham feito parte do ofício dele em sala, ele deu o seu melhor ainda que as circunstâncias não fossem nada amigáveis e/ou assistivas.

A despeito dos (raríssimos) surtos, das respostas mal atravessadas a alunos mal educados, do péssimo salário e das formas cruéis que as secretarias e gestões nos tratavam, hoje, sem dúvidas, vejo que fui um excelente professor – sempre muito rígido e responsável quanto à conteúdo, pois sempre estive comprometido quanto à educação pública (e espero que quando eu não estiver, que o meu emprego seja outro), mas muito respeitoso e gentil na mesma proporção para aqueles que mereciam (sim – com recorte, pois, com determinadas pessoas, não há terapia ou Paulo Freire que me faça ser gentil). Assim, muito embora eu seja tradicional quanto a atingir objetivos concretos e a trabalhar com um mesmo tipo de material (*handouts*), gosto de me ver como um atuante da Educação Linguística, isto é, gosto de pensar que, para além de ensinar a falar, ler, escrever e escutar em inglês, as minhas aulas estão banhadas em temáticas que vão além da sala de aula, com criticidade (compartilhamento respeitoso de perspectivas que ultrapassem o senso comum) e humanidade, sempre.

É tendo isso em mente que compartilho um fragmento do qual me espelho:

(...) a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de

querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (Freire, 1997, p. 8).

Nesse cenário tortuoso, contei com a minha armadura que, embora fisicamente confeccionada apenas no ano de 2024, é parte do meu ofício diário:

Figura 6 - Armadura



Fonte: Arquivo pessoal

O primeiro bóton – o da esquerda – traz a caricatura do já citado Paulo Freire, com a frase “Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”. O segundo, por sua vez, traz as cores do arco-íris, que comumente é associado à causa LGBT. Por

fim, o mais à direita apresenta a silhueta de uma pessoa com cabelo afro e as cores do arco-íris no seu pescoço, ainda acompanhada da frase “Vidas negras importam e resistem”.

É esta a armadura que eu visto todo dia para trabalhar e/ou estudar. Tudo isso reflete muito quem eu sou não apenas como educador, mas também como ser humano e, como tal, é impossível não levar essas práticas e reflexões para a sala de aula, conforme veremos ao decorrer desta dissertação.

Para além da armadura, eu também contei com armas que ajudaram a pavimentar o meu caminho enquanto professor de inglês na escola pública. Pensando nisso, a próxima seção apresenta, finalmente, o tema principal desta dissertação, qual seja, o material didático, destacando sua importância principalmente em um sistema que nos empurra para uma realidade da qual torna-se custoso atingir, minimamente que seja, o tipo de educação que almejamos.

03. As nossas armas mais poderosas

*Vamos pegar nossos livros e canetas.
Eles são nossas armas mais poderosas*
Malala Yousafzai

Conforme indicado ao lado dessas páginas, a minha jornada como professor de inglês nas séries iniciais da escola pública foi marcada por percalços que desafiavam o meu papel e me faziam questionar se aquele era, de fato, o meu lugar. Neste caminho árduo e tortuoso, o cenário mudou quando eu passei a pensar e elaborar MDs que seriam aplicados na minha realidade. Em outras palavras, o desenvolvimento de MD fez eu ver sentido na minha práxis; ele trouxe o sentimento de pertencimento àquele cenário.

Neste sentido, considerando as violências, os traumas e as opressões que passei enquanto professor de inglês, opto por adotar o signo “armas” como sinônimo de MD.

Estou ciente de que a palavra é um tanto forte e a adoção pode levar o(a) leitor(a) a pensar que sou armamentista – não é o caso. O título desta seção, bem como a adoção ao longo do texto, faz referência a uma das frases mais emblemáticas de Malala Yousafzai, mulher paquistanesa que ficou conhecida mundialmente após, com apenas 15 anos, tomar um tiro na cabeça do grupo terrorista Talibã apenas pelo fato de ser mulher e, concomitantemente, estudar. Yousafzai desde então é uma ativista que defende os direitos das mulheres e a educação. Sendo contrária ao triste episódio que a fez ser conhecida no mundo inteiro, conforme pode ser visto na epígrafe deste capítulo, Malala credita livros e canetas como “nossas armas mais poderosas”, em alusão à educação.

Da mesma forma que grupos minoritários, tais como LGBTs e negros apropriaram-se e ressignificaram politicamente palavras que outrora foram criadas para depreciá-los e marginalizá-los (Brandão, 2009; Barros; 2017; Anderson, 2018; Duque; Santos; 2019; Canedo; 2021), talvez o trauma de Yousafzai a levou a apossar-se do motivo de seu trauma, revertendo-o naquilo que ela acredita e luta. É neste sentido que

mantenho a adoção de uma palavra tão forte quanto a potência que o MD teve na minha caminhada.

Outras mulheres que associam, de alguma forma, a educação como “arma” são as professoras e pesquisadoras Aparecida de Jesus Ferreira e Mábia Camargo que, em estudo conjunto sobre LD (2014), se referem ao instrumento educacional supracitado como “arma” (p. 166). Ao concordar com as autoras, reflito sobre minha trajetória como professor e o papel do MD nisso.

Embora os MDs sejam interesse de pesquisa desde os primeiros estudos da LA (Casotti; Merlo, 2019), sendo honesto, a primeira vez que eu li algo sobre princípios ou orientações para desenvolver um MD, eu já estava chegando ao fim do meu segundo período do curso de mestrado. Na época, a finalidade que o exercício de ler textos sobre o tema me proporcionava era o de me envolver academicamente com fichamentos para a dissertação. Até então, a minha prática com MD estava fortemente relacionada com a formação que tive não do meu currículo de faculdade, mas quase que exclusivamente da atuação que tive do programa IsF (em paralelo à graduação), em que, guiado por uma coordenadora que a) passara pelo ofício de professora bolsista do programa e b) era professora e pesquisadora do tema de formação de professores, educação linguística e MD, eu fui muito bem solidificado quanto aos temas supracitados, principalmente o último. Foi no programa IsF, uma iniciativa do governo federal com foco no público acadêmico, que, com as reuniões, formações, orientações e diálogos institucionais que eu aprendi o que era “pensar na realidade do aluno”, que tanto era teorizado na universidade, bem como saber escolher os objetivos e, a partir deles, compreender o que era uma atividade significativa ou não para os estudantes. Tais conceitos e expressões são jargão na universidade dados os usos que se fazem deles, tornando-os teorias comuns, mas que, em um contexto situado, como foi o caso do IsF, eu pude entender de forma mais concreta, isto é, com personagens, cursos e situações reais, e não com hipóteses ou teorias apenas. Isto, contudo, não é uma crítica à universidade ou às propostas de atividades feitas pelos professores aos seus estudantes em um curso de licenciatura. Os cursos de licenciatura, na minha opinião, devem estar alinhados com a proposta de docência, qual seja, os professores formadores devem exigir de seus alunos e futuros professores, a prática de elaboração

de MD, planos de aula e propostas de avaliações, ainda que o seu público não tenha nome ou rosto (ainda), sendo obrigatório aos estudantes pensar apenas idade, gênero e outros tópicos que são mais superficiais e menos específicas.

Pessoa (2022), em seu estudo "*Nós de colonialidade e formação docente*", nos alerta quanto ao cenário colonial ainda presente nas universidades em que segregações entre os saberes são feitas, gerando um modelo de hierarquização no qual teoria e prática não se integram. Dito de outro modo, é comum licenciandos de Letras não encontrarem, explicitamente em seus itinerários formativos, diálogos possíveis entre seus objetos de estudo e a formação pedagógica necessária para o desenvolvimento docente dos tópicos dos quais eles se especializam teoricamente. Faço eco na defesa a qual a autora propõe em que a escola, de educação básica, deve ser levada em consideração quando estruturadas as licenciaturas. Assim, reduzimos a distância ainda evidente entre universidade e escola e fazemos com que licenciaturas estejam de fato engajadas na promoção de saberes integrados de forma holística a fim de conduzir o(a) docente científica e pedagogicamente a um caminho no qual teoria e prática façam sentido.

Dessa forma, considero essencial que, nas aulas da universidade (e também formações contínuas), haja momentos para práxis de MD e toda sua complexidade – sua análise, seu uso, seu trabalho, sua elaboração e até sua definição. Tal experiência eu tive o privilégio de fazer não como estudante de graduação, mas como estudante de mestrado que, tendo de realizar Estágio à Docência, teve a oportunidade de fazer uma disciplina optativa sobre Desenvolvimento de Material Didático em uma turma de 3º período com a minha professora orientadora.

A partir da minha experiência no IsF, eu soube como desenhar um MD – leia-se *handouts* –, mas dadas as faltas de leitura sobre o tema (que durante o IsF eram recomendadas, mas eu sequer lia ou não aprofundava, esperando as discussões em grupo em que eram compartilhadas ideias interessantes e as quais me consolidaram como elaborador de MD), eu ainda não tinha consciência consolidada sobre os motivos pelos quais eu optava por determinadas atividades em vez de outras. Antes do mestrado, eu não sabia, por exemplo, a importância de o professor estar ciente de suas escolhas na preparação de MD. Evidentemente, ainda que de forma inconsciente, eu

me guiava por uma determinada direção, mas o que formava e consolidava tal direção, me dizendo porque escolhia tal direção em vez de outra, eu não saberia responder.

Assim, apesar da prática já habituada de análise, elaboração e trabalho com o MD, a disciplina que cursei como estagiário na graduação, bem como as reflexões construídas durante o mestrado, fizeram existentes possibilidades que antes não me eram expostas. Outrossim, a experiência, desenvolvida com leituras e reflexões, tornou consistente, reflexiva e crítica uma prática agora mais coesa com teorias de estudiosos que dedicaram anos de suas vidas para o tema.

Devido à minha prática no programa IsF, no qual trabalhávamos principalmente com apostilas, eu fui influenciado indiretamente a pensar que MD era livro, apostila ou *handouts*. Foi justamente com essa ideia em mente que eu acredito ter alcançado parte do meu lugar na escola pública. Isto é, depois de entender que poderia levar parte da prática do IsF, entendendo quem eram meus estudantes, o que eles eram capazes, quais eram seus limites e quais eram seus temas de interesse e de cotidiano, eu encontrei uma grande parte do meu ofício: desenhar materiais especificamente para o grupo ao qual eu tinha a responsabilidade de educar. Depois desse episódio, parte do ofício ficou mais leve, pois, considerando que o ofício principal do professor é educar, sinto que, com o MD adequado (que refletia parte anterior ao principal ofício do professor – dar aula), o cenário ficou menos turvo.

Por meio da elaboração do material, eu a) estudo o tema, geralmente recorrendo a pelo menos três sites na internet como fonte e b) desenho o *handout* da forma como imagino funcionando na sala de aula, fazendo escolhas que refletem o meu entendimento de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste sentido, acompanho Almeida Filho (2013):

Os materiais são uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender nas extensões. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e de aprendizagem que professor(a) e alunos(as) vão viver em algum momento. Assim, cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos. Na verdade, esses apoios recursais podem ser não somente menos impactantes nos processos (de aprender e de ensinar), mas até mesmo limitadores da aquisição em certas combinações e sob dadas condições adversas (2013, p. 16).

Assim, pensar o MD é de extrema importância no processo de Educação Linguística, pois o MD, por meio de uma sequência de atividades calcadas na bagagem teórica e experiencial, reflete as crenças e o método que o professor/elaborador têm quanto ao ensino-aprendizagem de uma língua. Os MDs, nesse sentido, fazem parte de um planejamento no qual o elaborador, ao criá-los, confia no passo a passo do MD para o êxito do processo.

Nesse sentido, concordo com Kawachi-Furlan (2021) quando a autora defende que o tema elaboração de MD deve ser pauta da formação de professores, pois permitirá fazer com que professores se enveredem por esse caminho com mais consciência, criticidade e autonomia para não só elaborar, mas também escolher e trabalhar com MDs qualificados para suas aulas. Além disso, uma formação que aborde essa temática certamente auxiliará professores no processo de elaboração que, por si só, não é nada simples.

Sabendo, por exemplo, da recompensa que tal material didático pode trazer (conhecimento do tema e reaproveitamento no futuro quando eu tiver de tratar do mesmo assunto em uma outra turma), quando possível, eu sou extremamente exigente na primeira vez que desenho tal material. Considerando isso, sigo a filosofia do senso comum de que “quem faz um trabalho mal-feito, faz o trabalho duas vezes”.

Destarte, além do estudo extenso almejando um conhecimento pormenorizado e satisfatório sobre um determinado tópico, eu acredito na multimodalidade, que, nas palavras de Cardoso, Fonseca e Junqueira (2019), é

(...) o conjunto de diferentes meios pelo qual o falante pode fazer sentido (KRESS, 2003), cada modo contribuindo de acordo com a sua capacidade de fazer significados (HEMAIS, 2010). As informações que comunicamos são compostas não apenas por palavras escritas ou pronunciadas, mas também por imagens, sons, cheiros, dentre outros. Todas essas informações ficam registradas em nossa mente como elementos integrantes daquele termo ou conceito e são revocadas toda vez que pensamos sobre ele ou alguém o menciona (p. 175).

Outras pesquisadoras que citam Kress são Santos e Costa (2018, p.127-128), destacam que “um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade.” (Kress, 1995, p. 7 *apud* Santos; Costa, 2018, p. 127-128).

Multimodalidade, neste sentido, são os vários modos de se conceber e ler um texto – não apenas feito por palavras escritas, mas aqueles carregados de outros signos e formas, como o visual, sonoro e sensorial, por exemplo.

Referindo-me novamente a Cardoso, Fonseca e Junqueira (2019), me encontro na sua defesa quanto à modalidade:

Quanto mais canais diferentes o indivíduo utilizar para capturar uma informação, melhor seu cérebro será capaz de processá-la. Nesse sentido, a multimodalidade favorece o aprendizado da língua alvo devido à saliência provocada pela redundância de informações, que reduz a sobrecarga cognitiva com a qual os aprendizes de Língua Adicional (LA) geralmente lidam (p. 175).

Por essa importância, o conceito e o trabalho com multimodalidade são muito recorrentes na filosofia dos Multiletramentos (Fernandes; Mühlen; Lenharo, 2022; Barela; Pontes Raimundo, 2022). Isso se dá, pois, a filosofia supracitada considera o mundo atual em que vivemos, em que múltiplas informações e comunicações são desenvolvidas das mais diversas formas, cabendo à educação propiciar espaços em que estudantes pratiquem essas diversas óticas não mais exclusivamente verbal.

Neste sentido, no processo em si da elaboração, eu colho, da internet, as melhores imagens (menos ambíguas possíveis quanto a traduzir um signo – gato, por exemplo), os melhores textos verbais (com vocabulário mais simples, com conteúdo confiável e instigante) e penso nas mais variáveis e criativas formas de fazer com que os estudantes interajam *com* e *no* MD. Meu objetivo, neste sentido, é fazer como se o MD fosse um navio cuja viagem se dá a partir dessa interação entre MD e estudantes.

Nesse cenário, devo dizer que, como estudante na escola regular pública, fui submetido a um ensino de inglês muitas vezes priorizando o estudo do léxico e da gramática da língua. No curso livre de idiomas, onde eu fiz paralelamente ao percurso do EF e EM, eu passei pela Abordagem Comunicativa (doravante AC) por 6 anos.

A AC foi desenvolvida como contraproposta ao método audiolingual, que, baseando-se no behaviorismo de Skinner, focava em repetições orais para que os alunos memorizassem as estruturas linguísticas e a pronúncia do falante nativo (Amorim; Pacheco, 2008). As autoras supracitadas explicam que teóricos europeus, influenciados pelo estadunidense Chomsky, propuseram um ensino de língua baseado

em funções e situações, tais como cumprimentar, solicitar uma comida e despedir-se. Essa proposta ficou conhecida como AC.

Logo depois de completar o EM e o curso de idiomas, eu ingressei na faculdade e, no meu primeiro trabalho formal como professor de inglês, fui estagiário no Núcleo de Línguas da UFES. Por lá, usávamos, durante os dois anos que estagiei, o mesmo LD do qual eu fui aluno no curso de idiomas. A metodologia empregada também era a mesma.

Neste sentido, me considero filho da AC. Depois do meu período como estagiário do Núcleo de Línguas, eu ainda levei (e levo) muito do que aprendi e vivenciei lá para outras experiências, como o IsF (que trabalhava sob os princípios de Inglês para Fins Específicos) e a escola pública regular (onde eu sentia liberdade para ensinar sob os princípios de quaisquer metodologias que fizessem sentido para mim). Exemplos da influência da AC na minha práxis incluem tentar ser o mais simpático possível com os alunos, a tentativa do uso da língua alvo mesmo em situações não urgentes (por exemplo, usar a língua-alvo mesmo em cursos cujo foco recaía em estratégias de leitura) e a presença de *warm up*¹¹, quando possível.






É importante dizer tudo isso pois a influência da AC também recai no meu processo de elaboração de MD, como veremos a seguir:

¹¹ Atrelada ao método comunicativo, *warm-up* é uma técnica utilizada no início da aula para “aquecer” os estudantes, que, na minha época de estagiário, passariam os outros 1h20m com atividades mais “pesadas”. Tal técnica pode ser feita com quaisquer atividades que sirvam para recepcionar e preparar estudantes para o restante da aula.

Figura 7 - Parte do primeiro MD

VOCABULARY: COVID 19

1) Observe as formas e objetos capazes de combater a covid19:

| | | |
|--|---|---|
|  |  |  |
| OPEN WINDOWS | NO HUGS | HAND SATINIZER |
|  |  | |
| FACE MASKS | SOAP AND WATER | |

*Imagens Retiradas do Google Imagens

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 - Segunda parte do primeiro MD

EXERCISES: COVID 19

2) Escreva, em inglês, a forma ou o objeto capaz de combater o corona vírus:



*Imagens Retiradas do Google Imagens

Fonte: Arquivo pessoal

Esse foi um dos primeiros MDs que eu fiz prestes a me “encontrar” no caminho de professor de inglês da escola regular pública. Assim como a temática do MD exposto, estávamos no auge da pandemia e isso foi uma motivação para o grupo de professores escolher trabalhar este tema em uma das inúmeras apostilas que fizemos ao longo daquele ano. As unidades escolares em que estive lotado organizavam entre si os MDs (geralmente um(a) professor(a) ou o(a) próprio(a) pedagogo(a) ficava responsável por juntar, em um único arquivo, todas as atividades propostas pelos professores) e também a logística de como entregariam tais MDs para as crianças e/ou suas famílias. Nesse sentido, páginas do *Facebook* foram criadas, carros de sons foram contratados, telefonemas para as famílias feitos, anúncios espalhados e até

entrega de cesta básica pelas duas escolas em que trabalhara – tudo com o intuito de divulgar a entrega das apostilas.

Conforme exposto ao longo desta dissertação, foi nessa etapa que eu me encontrei no meu ofício. Sem consultar nenhum documento voltado para as séries iniciais a não ser o de orientações feito pelos professores de inglês da Rede de Serra, decidi que iria ensinar vocabulário para as séries iniciais. Em outros termos, decidi que de 1º ao 5º eu iria ensinar o léxico de um contexto, sem fazer com que os estudantes trabalhassem esse léxico em uso mais complexo (dentro de um texto corrido, por exemplo). Na figura 2, por exemplo, minha proposta era ensinar formas de se evitar o corona vírus. Na figura 3, o exercício é para exercitar o léxico visto na atividade anterior. Dessa forma, a minha proposta no EF I, principalmente 1º ao 3º, foi de trabalhar léxico por meio de visualização e associação de imagens com sua definição escrita e logo depois exercitar de diversas maneiras esse léxico, na intenção de prepará-los para o EF II e EM, em que, se eu tivesse a chance de acompanhá-los, eu iria exigir esse conhecimento apreendido previamente, agora para níveis mais complexos, isto é, em uso de textos verbais e juntando-o com estudo de gramática.

Embora os MDs apresentados, bem como toda a prática a partir dos MDs elaborados por mim possam ser apontados como contextualizados, haja vista as propostas se concentrarem em um único tema gerador, é válido, uma vez mais, trazer as vozes de pesquisadoras como Cavatti e Kawachi-Furlan (2022), Malta (2022), Malta e Merlo (2022) e Oliveira *et al.* (2022) na defesa de uma educação linguística que supere o ensino do léxico. Além disso, é possível atestar, com base no meu objetivo na época a partir dos MDs, o que Cavatti e Kawachi-Furlan (2022) se mostram contrárias, isto é, um ensino que não pense no futuro, mas que considere a criança na atualidade, não como um investimento. Dito de outra forma, o meu objetivo de ensino não era pautado naquelas crianças daquele momento, mas sim do proveito que elas tirariam disso no futuro.

Outrossim, volto à ideia já ventilada da influência da AC na minha práxis. O formato da atividade me leva à minha época de curso livre de idioma, em que, nos LDs, havia atividades de apresentação de vocabulário no mesmo *design*. É essa a forma a qual eu aprendi e a qual agora ensino meus estudantes, qual seja, fazendo

associações entre texto não-verbal e texto verbal e utilizando menos a língua materna em sala de aula para esse tipo de atividade.

Isso nos mostra as cordas as quais somos enlaçados. É necessários termos ciência dessas cordas invisíveis pois, se por um lado somos solidificados com práticas que há muito são exitosas, essas cordas podem se transformar em correntes quando não estamos conscientes dos enlaces que elas nos fazem e nos prendem a um tipo único de fazer, não permitindo a pluralidade de possibilidades que estão escamoteadas devido às nossas miopias.

Volto a trazer, dessa forma, uma outra razão pela qual priorizo a minha elaboração de material. Nunca vou me esquecer de uma reunião institucional no IsF em que, uma professora bolsista graduada disse para nós, outros professores bolsistas ainda na graduação:

— Não contem com o projetor, o notebook ou qualquer outro aparelho tecnológico que não seja o quadro, o pincel e a sua voz.

Não me recordo se antes ou depois disso, mas, em uma das ofertas do IsF, eu escolhi sábado de manhã para dar um curso. Chegamos na universidade, uma outra professora bolsista e eu, para dar nossos respectivos cursos. Por algum motivo que agora não me lembro, não fomos autorizados a entrar no prédio destinado às aulas, muito provavelmente por uma falha de comunicação. Olhei para a minha colega; ela olhou para mim; e nossos alunos olharam para nós; retribuímos.

Não sei de quem saiu a ideia, mas considerando ter de acordar em um outro sábado para repor esse dia, decidimos dar aula perto da cantina, ao ar livre.

Um sábado de manhã, com um grupo de 10 alunos cada professor, material e planejamento no computador. Tinha tudo para dar errado, mas, surpreendentemente, aquela fora uma das melhores aulas que eu já dei na minha vida.

Consegui deixar o computador ligado durante a aula. Ajudou também o fato de ser um curso com foco na oralidade – o que me permitia interagir a todo o momento com os estudantes. Se fosse, contudo, um curso voltado à escrita ou leitura, em que

considero importante os estudantes praticarem o *noticing*¹², por exemplo, seria melhor se eu estivesse com o *handout* da aula impresso e não dependesse de *slides*.

Eu levei (e levo) o conselho da professora graduada para onde quer que eu vá. Os alunos não sabem escrever ainda? Tudo bem – em vez de passar no quadro, eu levo um *handout* e juntos vamos lendo os exercícios. Não tem internet na escola? Tudo bem – o *handout* já foi impresso ontem. Não tem televisão na escola? Tudo bem – o *handout* está na mão. Conquanto eu dependa o mínimo possível de tecnologias, melhor – mais assegurada a minha aula fica de quaisquer problemas técnicos. Dessa forma, com uma folha repleta de exercícios, eu asseguro, com efetividade, os 50 minutos da minha aula. Isso, para mim, é mais uma maneira de atuar nas brechas (Duboc, 2012). Considerando os 50 minutos que eu tenho por semana, otimizar ao máximo o meu tempo é uma urgência caso eu queira que, de fato, os estudantes aprendam inglês de maneira comprometida.

Durante a minha estadia na escola regular, desenvolvi muitas estratégias para educar os meus estudantes. E o MD é uma delas: em vez de usar o quadro para quaisquer coisas (como fazer o aluno copiar, depois explicar, deixá-los fazer a atividade, corrigir e dar *feedback*), eu preparava o material sabendo que, com este, eles teriam tempo para analisar, eu de explicar e, enquanto faziam a atividade do dia, eu fazia chamada, registrava os conteúdos do dia e, depois, corrigia quem ia finalizando o exercício. Vale ressaltar que eu tinha a possibilidade de imprimir esses exercícios. Em algumas escolas, essa possibilidade não existe muito por conta de economia – ou não possuem uma impressora, tinta ou folha ou querem economizar impondo um número de cópias por professor(a). Tendo relatado nossas múltiplas tarefas em uma única aula de 50 minutos, honestamente não sei como seria possível me sentir satisfeito no meu ofício sem a presença dos meus MDs, uma vez que eles me economizaram muita dor de cabeça e trabalho em sala de aula (escrever apenas o necessário no quadro, por exemplo). O único empecilho que fora me mostrado com as minhas impressões foi o de economia. Uma das pedagogas me pediu para reduzir a

¹² A prática de *noticing* está relacionada à atenção focada para compreender o funcionamento da língua. Na leitura, por exemplo, gosto de fazer com que estudantes percebam e reflitam acerca do uso empregado em textos escritos, como o uso de uma preposição, o estilo de escrita de determinado(a) autor(a), a estrutura de um gênero, dentre outros.

folha e assim colocasse duas laudas em uma única página. Eu fiz, o que não me incomodou muito, mas, meses depois de sua saída, a gestão escolar pediu que eu voltasse a imprimir uma lauda por folha após reclamações dos pais, no que eu relatei o pedido da antiga pedagoga e desejo para que a profissional estivesse lá para que ela mesma ouvisse o perigo da economia.

Em instituições cujos recursos não são vantajosos ou apropriados para nós, professores de linguagem, me sinto mais que no direito de gastar quantas cópias forem necessárias para efetivar a educação da qual eu sou responsável. Acredito que, para quem está na sala de aula sabe o quão natural é este discurso. Mas é necessário salientarmos que muitos gestores não veem dessa forma, acreditando que educação de qualidade se faz com economia. E é aqui que devemos mostrar que não. Não é nos jogando em uma sala de aula sem LD apropriado, televisão, projetor e/ou notebook que a educação de qualidade chegará.

Diante desse cenário, volto a reafirmar que nós, professores, devemos saber quais são nossas armas. Os *handouts* por mim preparados, como evidenciado, foram (e são) os meus maiores aliados nessa caminhada de ensino-aprendizagem. O MD, contudo, vai além de *handouts* e/ou livros didáticos.

Adotando a visão de Harwood (2010) e Tomlinson (2012), Galvão e Zanotelli (2022), entendem o MD de forma ampla, englobando tanto livros didáticos de grandes editoras como “tudo aquilo que possa auxiliar uma professora na educação linguística.” (p. 194). Tal definição engloba o uso de *handouts*, pincéis, lápis de cor, música, *graded readers*, obras literárias, e-mails, *tablets* e outros materiais que auxiliam no ensino-aprendizagem do idioma em aula.

Tal visão está em sintonia com Tilio *et al.* (2019), que referenciam os mesmos teóricos, muito embora também reconheçam a problematização feita por Mishan e Timmis (2015) que, em seus estudos, diferenciam MD de recursos. Na interpretação de Tilio *et al.*:

Mishan e Timmis (2015) problematizam essa definição, chamando a atenção para o fato de que a discussão sobre o que são materiais didáticos nos faz pensar em materiais não tradicionais, como podemos ver pelos exemplos mencionados no parágrafo anterior. A esse respeito, os autores distinguem recurso de material. Um vídeo do YouTube, por exemplo, é um recurso que pode se tornar um material, a partir do momento em que o docente estabelece um propósito pedagógico para esse vídeo (2019, p. 330).

Gosto da ideia abrangente de MD como um auxiliador no trabalho do(a) professor(a) pois ela permite a abertura de possibilidades, especialmente no ensino regular público onde o cenário parece estar carente de recursos e, assim, desmotiva a nossa esperança em fazer um bom trabalho. Associar, portanto, o MD com quaisquer recursos disponíveis abre um leque de possibilidades para o(a) professor(a), que pode encontrar recursos nas mais variadas fontes.

Da mesma forma, consigo me encontrar na problematização feita por Mishan e Timmis e apresentada por Tilio *et al.* Dessa forma, mais importante que distinguir MD de recurso é entender o porquê de levar determinados MDs para a sala de aula em vez de outros pois, mais vale um velho e tradicional LD que apresenta êxito no seu objetivo pedagógico e/ou formativo do que um novo e revolucionário recurso tecnológico que é usado apenas para dar o selo de “aula inovadora”. É mister, portanto, ter objetivos coerentes e conscientes para com a sua prática e realidade (Gottheim; Pereira, 2013).

É premente, também, compreender os limites do MD. Ele é um recurso muito importante na educação. Contudo, ele não opera milagres. Dessa forma, ele não consegue findar a fome ou os problemas pessoais os quais o(a) aluno(a) luta, motivar uma professora cujo salário é indigno, nem apresentar êxito com um professor ou aluno(a) que não se identifique com tal MD. Defendo, portanto, a associação entre MD, formação de professores e agência docente pois, nesse conjunto, o(a) professor(a) possivelmente saberá fazer escolhas conscientes e apropriadas para a sua realidade.

É por isso que nossa visão quanto ao MD – seja ele elaborado, adotado ou adaptado, têm de ser crítica, qual seja, não podemos ver o MD como “senhor” (Souto Junior; Tilio, 2014, p. 49), “máxima autoridade” (Masuhara; Tomlinson, 2013, p. 44, nossa tradução), “perfeito e completo” (Gottheim; Pereira, 2013) e/ou “as bíblias do ensino-aprendizagem” (Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018, p. 14).

Ademais, é mormente acompanhar o que estudiosos da área tem a dizer sobre as potências e limites do MD não para segui-los como uma cartilha, mas para refletir, adotar ou problematizar de acordo com a realidade na qual estamos inseridos.

Neste sentido, Tomlinson (2015), um grande estudioso da área de MD de língua, compartilha, em seu estudo “*Developing principled materials for young learners of*

English as a foreign language”, uma série de critérios entre local e universal para a elaboração de MD. Nas palavras do estudioso:

Critérios locais são aqueles específicos ao contexto real de aprendizagem dos usuários dos materiais e incluem critérios relacionados ao gênero, idade, nível, experiências prévias de aprendizagem, expectativas e interesses dos aprendizes bem como às qualificações, experiência e habilidade dos professores e das demandas do currículo e de exames (p. 280, nossa tradução)

Nesta perspectiva, são a partir dos critérios locais que pensamos nos aprendizes do chão da nossa sala de aula especificamente, compreendendo sua realidade em seus emaranhados núcleos e elaborando materiais que vão ser coerentes e acessíveis para tal realidade.

Já sobre os critérios universais, o pesquisador defende que

Critérios universais são aqueles aplicáveis a qualquer aprendiz de língua em quaisquer situações de aprendizagem linguística de quaisquer lugares. Eles são movidos pelas crenças de seus elaboradores baseados em suas experiências de aprendizagem de língua estrangeira, como professores, observadores e pesquisadores, além de seus entendimentos de literatura na aquisição e desenvolvimento de segunda língua.

Dentre os critérios universais para desenvolvimento de material, o seguinte pode ser considerado chave: exposição à língua em uso; engajamento afetivo, engajamento cognitivo, atenção à forma e conteúdo entrelaçados e oportunidades de usar a língua para comunicação. (Tomlinson, 2015, p. 280, nossa tradução)

Seguindo essa lógica, os critérios locais são complementares aos critérios universais, que podem ser vistos como básicos, haja vista que, independentemente do contexto em que se encontram, os elaboradores de MD se valerão de seus critérios universais no desenvolvimento de MD. Tanto a conscientização de critérios universais como locais são premente na prática de elaboração de MD pois, conforme evidenciado pelo pesquisador, o MD torna-se a expectativa do(a) autora(s) quanto ao desenvolvimento linguístico do(a) estudante, o qual será o(a) maior beneficiário(a) de um bom MD (Galvão; Zanotelli, 2022).

Para além da divisão entre critérios locais e universais, o autor também compartilha seis características que, de acordo com pesquisas feitas, um bom MD de língua tem. São eles:

- Compreensível: é suficientemente inteligível para que os aprendizes alcancem seus objetivos.
 - Rico: substancial em quantidade e valioso em variedade.
 - Significativo: de significado e de valor às vidas dos estudantes.
 - Autêntico: é usado para comunicação em vez de para o ensino (Mishan 2005, Gilmore 2007, Pinter 2005)
 - Reciclado: é experienciado diversas vezes em uma variedade de formas em um período de tempo (Nation, 2001, 2011).
- (Tomlinson, 2015, p. 282, nossa tradução)

Os critérios locais para o desenvolvimento dos meus MDs vocês já sabem: crianças do EF I entre 5 e 10 anos, cujo acesso à língua inglesa já extrapola ao da sala de aula, com *smartphones*, serviços de *streaming*, internet e outro miríade de contato (in)direto com a língua inglesa, mas que contam com a escola pública para o ensino-aprendizagem formal da língua. Analiso abaixo, portanto, alguns MDs feitos por mim na esperança de encontrar (ou não) os critérios listados como universais por Tomlinson.

Figura 9 - Parte I – MD desenvolvido para o 1º ano

1) LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER A FUTURAS PERGUNTAS:



FONTE: <https://ingleseportuques.com.br/activities-greetings/>

2) QUAIS AS FORMAS DE SE CUMPRIMENTAR ALGUÉM?

Fonte: Acervo pessoal

Figura 10 - Parte II – MD desenvolvido para o 1º ano

3) QUAIS AS FORMAS DE SE DESPEDIR DE ALGUÉM?

4) QUAL OUTRA FORMA DE DIZER "HI" EM INGLÊS?

5) ESCREVA AS FORMAS DE SE CUMPRIMENTAR ALGUÉM NOS PERÍODOS ABAIXO:

| | |
|-------------|--|
| A) DE MANHÃ | |
| B) DE TARDE | |
| C) DE NOITE | |

6) COMPLETE AS EXPRESSÕES ABAIXO:

A) H ___:

B) H _____:

C) G _____ M _____:

D) G _____ A _____:

E) G _____ F _____:

Fonte: Acervo pessoal

Figura 11 - Parte III – MD desenvolvido para o 1º ano

7) AGORA VOCÊ VAI OUVIR AS EXPRESSÕES ACIMA. ESCREVA A EXPRESSÃO AO LADO DA ORDEM QUE VOCÊ OUVI-LA:

| | |
|---|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |

Fonte: Arquivo pessoal

Conforme podemos ver, o tema do MD era cumprimentos. Considerando que eu falaria “*hi/hello/good morning/good afternoon/bye*” durante a aula e esperava que as crianças reagissem, em língua inglesa, às minhas falas, era imprescindível, na minha cabeça, a consciência das crianças não apenas da forma (som), mas também do conteúdo (significado) das expressões pelas quais interagíamos.

Assim, no início do ano letivo, não poderia começar o ano senão com outro tema, principalmente no primeiro ano (primeiríssima série de todo o EF), a não ser cumprimentos em inglês. Vemos, já nessa escolha, da minha urgência em trabalhar de forma linear (os alunos precisam saber de cumprimentos para seguir para a ‘próxima fase’).

Outrossim, nos exercícios propostos, havia uma expectativa de resposta correta e tantas outras erradas, o que nos lembra a ideia de uma filosofia estrutural, indo de encontro com aquilo que defendo enquanto cidadão e pesquisador, mas que se mostra raro na minha própria prática enquanto professor.

Tentando trazer a multimodalidade para auxiliar as crianças, principalmente as não-alfabetizadas, e também com vistas a fazê-las entender as expressões por um contexto e não isoladamente, me vali da imagem na primeira página, na esperança de que, com o meu trabalho em sala, auxiliando-as, as crianças seriam capazes de acompanhar o raciocínio proposto pelo MD. Assim, tendo-me sempre aos seus lados lhes auxiliando, lendo para eles e instigando-os, fazendo, de forma coletiva, ao menos as primeiras perguntas, os estudantes estariam aptos a resolver as questões.

Essa, contudo, não foi a visão da pedagoga para quem eu submeti o MD pela primeira vez para avaliação e posterior impressão. Ela me chamou em sua sala e, mostrando-me o trabalho feito pelo professor do ano anterior, induziu-me a repensar o MD para esse público, dizendo que eles não estavam preparados para tais tarefas – qual seja, o MD estava além das capacidades cognitivas e pedagógicas das crianças. Eu recuei e aceitei o desafio de repensar.

Infelizmente, talvez nunca saberei se o primeiro ano seria capaz ou não de realizar o MD, pois, nesse repensar, eu elaborei uma outra proposta para o público, que pode ser vista abaixo:

Figura 12 - Parte I – MD desenvolvido para o 1º ano

HELLO (OLÁ), CRIANÇAS! GOOD AFTERNOON! (BOA TARDE!)

QUANDO CONHECEMOS ALGUÉM, QUAL É UMA DAS PRIMEIRAS PALAVRAS QUE FALAMOS AO OUTRO? ACERTOU QUEM DISSE "OI" OU "OLÁ". EM INGLÊS, ESSAS PALAVRAS SÃO "HI" OU "HELLO". NÓS TAMBÉM PODEMOS CUMPRIMENTAR O OUTRO COM UM "BOM DIA", "BOA TARDE", OU "BOA NOITE". EM INGLÊS, ESSAS PALAVRAS SÃO RESPECTIVAMENTE "GOOD MORNING", "GOOD AFTERNOON" E "GOOD NIGHT".

01. VAMOS PINTAR AS VOGAIS NAS FRASES ABAIXO:

HI / HELLO / GOOD
MORNING / GOOD
AFTERNOON / GOOD
NIGHT

Fonte: Acervo pessoal

Figura 13 - Parte II – MD desenvolvido para o 1º ano

GREETINGS (CUMPRIMENTOS)

HELLO (OLÁ), CRIANÇAS! GOOD AFTERNOON! (BOA TARDE!)

NA AULA PASSADA NÓS FALAMOS DE EXPRESSÕES QUE USAMOS AO CONHECER ALGUÉM. VAMOS DAR CONTINUIDADE?

01. CIRCULE AS VOGAIS NAS FRASES ABAIXO. DEPOIS SUBLINHE AS CONSOANTES.

HI / HELLO / GOOD
MORNING / GOOD
AFTERNOON / GOOD
NIGHT

Fonte: Acervo pessoal

Figura 15 - Parte IV – MD desenvolvido para o 1º ano

HELLO (OLÁ), CRIANÇAS! GOOD AFTERNOON! (BOA TARDE!)

LIGUE AS EXPRESSÕES ABAIXO COM O SÍMBOLO QUE MELHOR REPRESENTA O HORÁRIO ADEQUADO PARA FALAR CADA EXPRESSÃO. DEPOIS, PINTE OS DESENHOS.



GOOD NIGHT!

ultracoloringpages.com



GOOD MORNING!

soloinfantil.com



GOOD AFTERNOON!

Fonte: Acervo pessoal

Ainda que o tema fosse o mesmo e os objetivos seguissem intactos, o MD passou por uma roupagem inegável. Com efeito, considero este último apresentado mais apropriado para o 1º e 2º ano, que ainda estão em período de alfabetização, enquanto o MD anterior eu passei a trabalhar no 3º ano, em que era esperada uma fluência mais avançada quanto a textos verbais, permitindo uma certa independência dos estudantes quanto à leitura das instruções, ao menos.

Para a última pedagoga de EF I que tive, contudo, o MD ainda não era apropriado para o 1º e 2º ano pois, assim como a primeira pedagoga citada aqui, a segunda também subestimava as crianças e acreditava que o ensino de língua inglesa para esse público deveria emergir a partir do vocabulário de cores (conteúdo que, segundo ela, eles sabiam por conta da experiência anterior no Centro Municipal de Educação Infantil).

Dessa vez, vesti minha armadura de especialista e apontei os objetivos que eu tinha, dizendo que iria trabalhar, sim, o léxico de cores, mas que, por ora, o meu trabalho se destinava a uma outra temática que eles ouviriam seu professor usar constantemente. Acredito que os argumentos foram suficientes, pois foi com esse MD que eu iniciei o ano letivo no 1º e 2º ano – ajudando-os, de forma coletiva (expondo os comandos no quadro e elicitando deles os entendimentos), a decodificar as instruções.

Analisando-os de forma técnica, considero-os bons materiais por contemplarem a atenção à forma e significado proposta por Tomlinson (2015); por estarem de acordo com o que se espera de crianças de 1º ano – que se divirtam e brinquem (pintando) e aprendam algo do que já está em suas rotinas (nos cumprimentos dados pelo(a) professor(a)), qual seja, que seja algo significativo e corriqueiro na realidade dos estudantes. Com o meu trabalho com o MD em sala, também acredito que o MD tornou-se compreensível para os alunos e, com o uso das expressões em sala, o conteúdo tornou-se reciclado.

Assim, ainda que de maneira intuitiva (baseando-me nas experiências oriundas no IsF, graduação, leituras e outras convenções), acredito que os MDs apresentados cumprem alguns dos aspectos ressaltados como importantes por estudiosos.

Quanto à autenticidade, tenho algumas ponderações, mas, antes de expô-las, é importante discutirmos o seu conceito. Kullman (2013), ao refletir sobre o tema, afirma que esse é muito recorrente para os estudiosos que se dedicam ao MD e que é um tópico que configura majoritariamente critérios para análise e avaliação de MDs. O mesmo autor recorre a Tomlinson (1998) quando esse diz que uma tarefa autêntica é “aquela na qual envolve aprendizes ao usar língua de uma forma que replica seu uso em um “mundo real” fora da sala de aula” (Tomlinson, p. viii *apud* Kullman, p. 100, nossa tradução).

Em seu estudo sobre o tema MD, Rossetti (2011) considera a visão de autenticidade como produto desenvolvido por falantes nativos para falantes nativos sem que esse produto tivesse objetivo pedagógico em sua criação. Ela também trata da visão de Peacock (1997) quando este não faz um recorte de falantes nativos, e logo depois finalmente chega à sua visão, que está ancorada em Walters (2009), “cujo conceito é de que a autenticidade se dá em sala de aula pelas formas de interação

entre os estudantes, as quais devem assemelhar-se o máximo possível à realidade exterior à sala de aula” (p. 34). Posteriormente, a autora amplia a visão dos dois primeiros autores citados para dizer que autenticidade não é apenas o que está exposto no MD – isto é, não são apenas as oportunidades de língua que, em sua origem, não foram criadas pensando em questões pedagógicas e que foram trazidas para a sala de aula, mas sim tudo o que é produzido inclusive dentro da sala de aula em interações entre professor-estudantes e estudantes-estudantes:

(...) consideramos o elemento autenticidade não apenas em relação à característica inerente de determinados recursos utilizados em materiais didáticos, mas também às relações interacionais comunicativas mediadas por esse material dadas em sala de aula (Rosseti, 2011, p. 31).

Eu concordo com os pesquisadores que apontam a sua importância, mas sempre acreditei ser difícil encontrar o melhor fragmento linguístico que pudesse encaixar-se coesivamente em um MD, isto é, que fizesse sentido de forma contextual. É com essa dificuldade que, na maioria das vezes, quando não encontro materiais linguísticos que se amarram à temática que trato no MD, eu mesmo invento o diálogo, sentença, texto ou quaisquer artifícios que são de valia para o ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, reflito que tópicos gramaticais permanecem guiando o processo de ensino-aprendizagem enquanto textos autênticos, que poderiam ser o núcleo da nossa aula e tópicos gramaticais destacados a partir dos textos selecionados ficam em segundo plano, recorrentes apenas para prática da gramática.

Além dos critérios listados anteriormente, eu também primo, desde as experiências sob a AC e de Língua para Fins Específicos, o critério de contextualização. Muito além de amarrar forma e conteúdo de modo a posicionar-se a favor de sua indissociabilidade, a importância da contextualização surgiu para mim como uma estratégia de capturar a atenção do(a) aprendiz.

Lembro-me de uma colega mais experiente observar minha aula quando era estagiário e apontar a capacidade de fazer *links* entre uma tarefa e outra durante toda a aula como algo que faltava na minha prática. A professora me mostrou que tal habilidade era importante a fim de fazer com que o aluno sentisse que a hora passava depressa, pois estaria muito concentrado na aula contextualizada a ponto de perder a noção do tempo.

O conceito de contextualização emergiu novamente um tempo depois, agora durante uma formação entre coordenador e professores bolsistas. Um pouco mais experiente no ofício, ainda que sem a prática de elaboração de MD, a experiência me fez entender que, se o tema da aula é “identidade”, por exemplo, então todas as propostas de tarefa, de gramática, de diálogos, deveriam emergir com base na temática principal.

Desde então, tenho buscado, com esse objetivo em mente, amarrar todas as tarefas e conectar todos os pontos, a fim de entregar, ao meu aluno, um amontoado de atividades coesas e conexas entre si que, no início, faça com que ele se familiarize com o tema, depois amplie seu conhecimento e, no final, possa se encontrar com um outro ‘eu’ após o MD, no sentido de ter suas certezas estremecidas e repensadas (se necessário). Isso me leva até a defesa de Basoni (2022) quando apresenta valores como respeito, o debate e a construção colaborativa como basilares em um ensino cujo objetivo é “provocar pensamentos que favoreçam a transformação de realidades e dar voz a camadas sociais antes silenciadas” (p. 43).

Assim, o MD tem uma importância muito grande no ensino-aprendizagem de quaisquer disciplinas. No caso do MD de língua e linguagem – algo inescapável e comum em quaisquer campos, faz-se premente estar ciente das escolhas que fazemos e entender alguns conceitos que refletem a nossa prática, dentre eles, a própria concepção de língua e linguagem, conforme já estabelecido anteriormente.

Sendo língua sinônimo de poder, é necessário investirmos também nos estudos decoloniais, pois eles nos dão pistas de quem somos considerando aspectos sócio-histórico-culturais e os porquês disso. Além disso, “a língua é o lugar de colonizar ou decolonizar” (Queiroz, 2020, p. 131-132). É pensando nisso que o próximo capítulo se destina a relacionar MDs com decolonialidades.

04. A origem do nosso caminhar

Eu sou porque nós somos

Provérbio africano

Eu sempre ouvi a expressão “Freud explica” sendo lançada toda vez que alguém se perguntava por que determinada pessoa (ou a própria pessoa) agia de certa forma, em uma tentativa de credibilizar o checo por mais uma contribuição quanto às complexidades do ser humano e suas ações.

Desde que eu me encontrei com os estudos decoloniais, eu passei a substituir “Freud explica” por “os estudos decoloniais explicam”.

Não querendo tirar o mérito de um acadêmico imortal, mas, para mim, um estudante de linguagem que acredita em sua existência e funcionamento a partir de práticas sociais, os estudos decoloniais fazem muito mais sentido para mim. Tendo os referidos estudos nascido na América Latina a partir de 1900 por um grupo de intelectuais, conforme exposto por Duboc e Siqueira (2020) e Oliveira e Lucini (2021), um dos seus objetivos é desvelar o lado sombrio da Modernidade – a Colonialidade. Assim, ainda que a ideia de Modernidade traga consigo uma sensação de evolução, paz e futuro (Oliveira; Lucini, 2021), autores como Duboc e Siqueira (2020), Queiroz (2020), Silva (2020) e Oliveira e Lucini (2021), apontam a Colonialidade como a segunda face de uma mesma moeda. Assim é que, entendendo o passado violento que o mundo todo testemunhou e/ou sofreu por um processo de colonialismo em nome da Modernidade, o grupo que ficou conhecido como Modernidade/Colonialidade indaga e instiga a pensarmos sobre as consequências que tal período histórico impactou não apenas o período direto de colonialismo, mas também os impactos que colonizadores e colonizados sofrem até hoje na América Latina e no Caribe, mais de 500 anos após o início de um passado sangrento e violento que impôs verdades, negou culturas e aniquilou identidades.

Nas palavras de Oliveira e Lucini (2021), “decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas” (p. 98). Explicando de outra forma, ainda que o

colonialismo tenha sido derrubado institucionalmente, permanecemos com suas amarras em formato de sombras que seguem presentes em nossas vidas.

Silva (2020) também contribui para com o debate, expondo a conexão entre Modernidade e Colonialidade:

Se a colonialidade e a modernidade são, por tal entendimento, as duas faces da mesma moeda utilizada no vigoroso jogo de dominação colonial que arrasta-se pela América (e outras áreas do planeta) por mais de cinco séculos, embora a colonialidade tenha sido “esquecida”, ou talvez fosse mais apropriado dizer: escondida, pelo pensamento hegemônico ocidentocêntrico, a decolonialidade significa não apenas a resistência a este domínio colonizador, como também a possibilidade concreta de superação dessas forças, invisíveis e visíveis, que perpassam hegemonicamente as diferentes dimensões das sociedades latino-americanas (p. 2).

Neste sentido, frente a um mundo construído a partir do colonialismo e que hoje se vê transvestido de modernidade quando, na verdade, oculta o seu lado colonial, a decolonialidade se mostra como uma possibilidade de enxergar o mundo com outros olhos que não os coloniais. É importante notar, nesse cenário, que muitos estudiosos desse movimento apontam o início das decolonialidades não no momento em que chegam na academia, mas a partir do primeiro ato ou pensamento de resistência contra o colonialismo:

Segundo Mignolo, o pensamento decolonial tem sua origem a partir da modernidade/colonialidade, ou seja, do século XVI. Walsh, em consonância com a assertiva de Mignolo, entende que a decolonialidade como história e práxis existe há mais de 500 anos por meio de lutas, ações, resistências contra os padrões de poder (Oliveira; Lucini, 2021, p. 99).

Tal visão coaduna-se com as perspectivas trazidas por Queiroz (2020):

(...) defendemos que o pensamento decolonial (como prática de insurgência, resistência ou intervenção) surgiu em 1492 ou no momento em que o primeiro indivíduo (possivelmente, um indígena ou escravizado africano) negou-se a fazer as vontades do colonizador (p. 64).

Dito de outra forma, a decolonialidade já existia antes de darmos nome a ela. Por meio de figuras que recusavam-se a seguir o que colonizadores desejam, o fenômeno decolonial já era desenvolvido, em um processo de resistência e ruptura às normas.

Assim, “o próprio surgimento do conceito colonialidade já é um pensamento decolonial, na medida em que consiste em uma lógica não eurocêntrica de pensamento” (Queiroz, 2020, p. 62). Algo que causa muita confusão ao falarmos de decolonialidades é o acréscimo ou supressão do “s” antes do primeiro “de”. Nesse quesito, Queiroz (2020) nos explica que

Nas diversas literaturas especializadas, lemos *descolonialidade* e *decolonialidade*, ou seja, o termo grafado com e sem o “s”. Acerca do tema, Mignolo (2010b), em entrevista concedida a Norma Fernandez, profere: “[e]stuvimos debatiendo en el colectivo si usar ‘descolonialidad’ o ‘decolonialidad’. Para algunos, de-colonialidad es un anglicismo. Para otros, marca la diferencia con descolonización más claramente que descolonialidad. Catherine Walsh arguye, y estoy de acuerdo, que decolonialidad no es un anglicismo sino que marca también una distancia y rompe (se desengancha) de la expresión correcta en castellano que sería ‘descolonialidad’. De fato, Walsh (2013, p. 24-25) argumenta: “[s]uprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”. Concordando com as argumentações de Walsh (2013) e advogando-as para a língua portuguesa, optamos por *descolonialidade*, *decolonizar*, *decolonial* (Queiroz, 2020, p. 17).

Silva (2020), valendo-se também de Walsh, também prefere o termo decolonialidade e suas variantes sem a letra “s”. Considerando a ideia de ruptura proposta por Walsh, eu, dessa forma, também opto pelo mesmo caminho.

Já sobre o fenômeno em sua prática, advogo que a sala de aula é um lugar repleto de colonialidades e decolonialidades. Trago como exemplo o seguinte episódio, já no meu último ano de EF I:

No final de uma aula de quarto ano, um aluno – daqueles bem levados – me perguntou como se falava cabeçalho em inglês. Pensei um pouco e logo depois respondi que eu não sabia. A sua expressão facial já demonstrava surpresa e choque. Contudo, ele quis deixar verbalizado também os seus sentimentos, ao perguntar, “como eu era professor de inglês se eu não sabia dizer “cabeçalho” em inglês?” Um colega ao lado, mais respeitoso, disse que “o outro professor de inglês deles, do ano passado, sabia de cor e salteado”. Eu congratulei, aos alunos, o professor mencionado,

dizendo que ele devia ser muito inteligente, mas creio que os estudantes não estavam muito interessados em uma resposta polida.

Há um senso comum de que professor sabe e tem que saber de tudo (Camargo; Ferreira, 2014). Por isso é ele quem fala mais. Por isso é ele quem circula mais na sala. É por isso que ele está diante da sala e frente a um quadro à sua disposição para anotar o que apenas ele considera importante (Pessoa, 2022). E aos alunos resta ficarem em silêncio e sentados, pois são percebidos como a expressão “tábula rasa” de Paulo Freire, onde são vistos como depósitos prontos para receberem o ensinamento de quem, de fato, sabe.

Questionar como eu sou professor de inglês se não sei tal coisa é se alinhar às colonialidades por esperar que eu tenha todo o conhecimento do mundo – principalmente aquele relacionado ao léxico, como se professor de língua estrangeira fosse dicionário ambulante e tivesse que ter, na ponta da língua, traduções de uma língua para outra. Neste sentido, sempre que propício, faço questão de expor, de forma explícita, de que eu não tenho todo o conhecimento do mundo. Ninguém tem. E juntos, aprenderemos uns com os outros.

Gritar e/ou humilhar estudantes também é uma atitude colonial, pois se assemelha muito a uma violência estrutural em que, novamente, há expectativas que o professor tenha autoridade (confundida com obediência absoluta e tirania) sobre seus alunos. Na minha época de estudante no EF II, não faltaram momentos em que os meus professores foram extremamente grosseiros e maquiavélicos ao lidarem comigo e meus colegas. Além da posição de poder existente de professor para aluno, há que considerarmos também que muitas crianças são tidas como receptáculos que não possuem nada para contribuir no processo de ensino, devendo, a elas, ficarem em silêncio (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022; Malta, 2022; Malta; Merlo, 2022).

Por isso é que eu tento ao máximo tratá-los da forma como eu gostaria de ser tratado, qual seja, com humanidade. Ao tentar me aproximar do perfil de um professor muito mais aberto ao diálogo do que os demais, em uma tentativa de não ter o tipo de postura de professor que amedronta e humilha o aluno, como já aconteceu comigo quando estudante, tento me alinhar aos estudos decoloniais. Essa atitude está pautada no fato de eu enxergá-los como uma esperança para que possamos ser menos

violentos, principalmente com aqueles que sócio-histórico-culturalmente podem sofrer mais com essa violência revestida de “autoridade” e “poder”. Apesar de toda essa consciência e cautela, é necessário dizer que existem dias e momentos em que somos grosseiros e violentos com nossos alunos, pois também somos humanos e, tentar nos impor uma perfeição enquanto pessoas e profissionais é também colonial por conta do processo de desumanização.

Além de nos atentarmos a papéis educacionais que podem se revelar violentos e, portanto, coloniais, é urgente também relacionarmos tópicos como sexualidade, cor, etnia e gênero com a colonialidade. Essa urgência se dá porque muitos autores (Queiroz; 2020; Alencar, 2022; Pessoa, 2022) apontam que diversos problemas relacionados aos tópicos supracitados têm sua origem no colonialismo.

Nas palavras do primeiro autor citado:

(...) a partir do século XVI, com a chegada dos portugueses às terras que hoje formam o Estado brasileiro e com o início da colonização, o processo de formação da sociedade brasileira passa a se formar e, posteriormente, sustentar-se sobre dois grandes acontecimentos que deixaram digitais na história, na cultura e na educação (linguística) brasileira. O primeiro episódio refere-se ao genocídio e etnocídio dos nativos; o segundo refere-se à escravização de negros africanos. Ambos os episódios têm em comum a dispensabilidade da vida humana e sua transformação em mercadoria. Para justificar tamanhas atrocidades, de acordo com Pinto e Mignolo (2015, p. 383), “[a] desumanização de habitantes não europeus do globo foi necessária para justificar o controle de tais ‘seres humanos e inferiores’. Racismo como o conhecemos hoje foi estabelecido àquela época” (Queiroz 2020, p. 46).

Esses problemas se estendem até hoje, quando esperamos que um homem, com base no seu sexo, namore uma mulher; quando aplaudimos um homossexual por expressar-se com masculinidade e rejeitamos outro que tem gestos lidos como femininos; quando nossa visão de “profissional de limpeza” nos leva exclusivamente a imagens de pessoas negras; quando supomos que nossas leituras científicas são produzidas por um homem, na ausência do primeiro nome (que, por sua vez, também vai sofrer influência da forma como o lemos de forma gendrada).

Queiroz (2020), ao traçar um paralelo entre o colonialismo de séculos passados e a colonialidade de hoje, pondera que

No passado, como bem salienta Mbembe (2018, p.38) “a ocupação colonial em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico - inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e

espaciais”. No século XXI, o interesse é sobretudo pelo controle das subjetividades e do conhecimento, para gerir as diversas categorias que subjazem às relações de poder, como raça e sexualidade, impedindo a interrupção da reprodução do passado moderno/colonial (Queiroz, 2020, p. 19).

Enquanto no passado o principal motivo para o colonialismo existir era demarcação de terra, o que se estendia a, dentre outras muitas coisas, dizimar povos, a colonialidade se mostra como ferramenta para controlar diversidades e subjetividades potentes que não se enquadrem no perfil estabelecido pela colonialidade como padrão.

Sinto-me impelido a concordar com Alencar (2022), dessa forma, quando a autora diz que “o colonialismo seria uma ferida que dói sempre” (p. 10). O colonialismo, com efeito, sendo a raiz que sustenta várias sociedades ao redor do mundo até hoje, é robusto. Contudo, estou em consonância com a mesma autora quando ela aponta a linguagem como possibilidade de atuação “no enfrentamento de injustiças, na luta cotidiana pela diminuição do sofrimento humano” (p. 9). Landulfo e Matos (2022) também encontram, na linguagem, abertura para a ruptura dessa colonialidade. A linguagem, dessa forma, torna-se nossa maior aliada para a prática de decolonialidade e, como estudiosos e professores de língua, constitui-se nosso dever buscar meios para garantir que essa decolonialidade seja, de fato desenvolvida. No caso da educação de/em LE, torna-se mais que imprescindível pensarmos a relação ensino-aprendizagem de línguas e decolonialidades, pois, conforme Leffa (p. 14, 1999):

Os brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros.

A preocupação do autor e professor é totalmente válida, haja vista que o próprio adjetivo que caracteriza a língua em questão nos dá a ideia de “forasteira”; de não ser inerentemente nosso; de ser do outro. Neste cenário, é possível que haja a promoção intensificada de valores culturais de países cuja língua oficial ou nativa seja a língua alvo, como podemos ver no próprio nome de escolas de idiomas como o Cultural Norte Americano que, embora seja uma iniciativa brasileira, leva o nome da parte do

continente americano muitas vezes representado exclusivamente pelos Estados Unidos e Canadá. São esses países hegemônicos, ao lado da Inglaterra, que serão usados como guia, símbolos, exemplos a serem seguidos nas aulas de LE desde seus sotaques, passando pelos costumes sociais e culturais e se materializando nos MDs. Siqueira (2022) chama nossa atenção para o que ele chama de “mundo plástico dos livros didáticos”, em que, sendo produzido por grandes editoras que, à larga escala vendem suas obras não apenas para um país, mas para uma seleção numerosa de países, passam uma ideia de “mundo perfeito” em que tópicos controversos não são sequer considerados. Tomlinson (2018) explica que isso acontece por conta da forma como essa cadeia de produção é estabelecida em que, produzindo materiais “seguros” para atender não apenas um mercado, mas diversas nações com o mesmo produto, as salas de aula cujo processo se guia pelo LD perdem oportunidades para gerar discussões importantes. Siqueira (2022) defende que, ao nos conscientizarmos dessa higienização e padronização do LD, poderemos enxergar, com lentes decoloniais, os problemas que esses materiais trazem.

O autor, contudo, não está sozinho nesta ideia. Pesquisas distintas e produzidas por Jorge (2014) e Cunha (2018) seguem a ideia de que, tratando-se de um MD popular e acessível como o LD (que um grande número de escolas brasileiras tem em seus acervos), muitos desses MDs são produzidos em países hegemônicos e então importados não para o Brasil ou qualquer lugar minimamente exclusivo, mas sim vendidos para todo o mundo. Sendo este MD autointitulado “global”, não vê em seu “quintal” os personagens, os cenários e/ou os tópicos que no produto se fazem presentes.

Essa aquisição e posterior desenvolvimento de trabalho com o MD importado impedem que o(a) estudante local se enxergue no MD. Este sentimento também pode coadunar-se ao do(a) professor(a), que terá de tratar pedagogicamente de temas pouco específicos que também estão sendo tratados em países com realidades muito distintas das quais o grupo (professor e estudante) aqui do Brasil se encontra.

Outra pesquisadora que irá tratar do tema é Ferreira (2014) quando, refletindo sobre exemplos de práticas bem-sucedidas, faz alusão ao estudo feito e registrado por Pessoa e Urzêda Freitas no ano de 2012. Na perspectiva da autora, “(...) nas aulas de

língua inglesa, assuntos relevantes, atuais e que tenham a ver com a realidade dos alunos também podem ser utilizados, e são muito bem aceitos” (Ferreira, 2014, p. 110).

Dessa forma, muitos pesquisadores, principalmente os de Linguística Aplicada Crítica, que se mostram cientes das amarras coloniais, se preocupam com os temas que envolvem identidades, o que inclui gênero, raça, sexualidade e classe, por exemplo. Os MDs, sendo objetos de consumo de professores e estudantes, não podem ficar fora dessa discussão.

Os resultados dos pesquisadores quanto às temáticas, contudo, revelam um longo caminho pela frente. Apesar da lentidão dos MDs para as disciplinas de inglês e espanhol (Fogaça; Jordão, 2012), Souto Junior e Tilio (2014), por exemplo, reconhecem os avanços relevantes sendo produzidos a partir do Programa Nacional do Livro e Material Didático (doravante PNLD), responsável pelo recebimento, avaliação e posterior distribuição de LDs a nível nacional. Na avaliação dos autores quanto à posição do PNLD a respeito da temática gênero e sexualidade gira em torno de concepções reducionistas e passível de preconceitos. Ferreira (2014), por meio de um levantamento de pesquisas analisadas pela autora, também aponta os problemas envolvendo silenciamento, estereótipos, preconceitos e questões de poder presentes nos LDs. A autora, dessa forma, vê na formação de professores uma solução para esse problema que assola os mais diversos MDs. Recorrendo a Tílio (2012), a autora mostra-se descrente na atualização de editoras frente ao mundo que se transforma todos os dias e defende que é na formação de professores, inicial ou continuada, que professores poderão problematizar, discutir, questionar e trazer, enfim, para a sala de aula, questões que se mostram como retrógradas ou sequer se fazem presentes nos LDs. É por meio da formação, portanto, que professores saberão como lidar com os diversos MDs existentes (Ferreira, 2014; Barros, 2018; Galvão, Zanotelli, 2022). Neste sentido, (re)pensar o papel não só do LD, mas do MD, de forma geral, considerando-o um instrumento que pode se alinhar a uma forma de colonialidade por ser visto como autoridade e verdade absoluta em sala de aula, já faz com que nos alinhemos às decolonialidades, no mesmo sentido que pensar e problematizar as colonialidades já é uma aproximação às decolonialidades (Oliveira; Lucini, 2021). É necessário ressaltar que, muitas vezes, professores e estudantes são reféns dos conteúdos e dizeres do

MD por ele ter um valor sócio-histórico-cultural de que ele é irrefutável e infalível. A formação de professores, neste cenário, pode capacitar o professor a vê-lo com criticidade e promover o desenvolvimento dessa criticidade na sala de aula, enfraquecendo a dependência que o LD aprisiona seus usuários.

Tal visão está em consonância com Baladeli (2014):

No que se refere à escola, a proposição de práticas pedagógicas críticas que mobilizem não só conhecimentos escolares, mas também questões socioculturalmente relevantes à formação crítica do aluno, tornam-se indispensáveis para a compreensão das relações de poder e da influência cultural dos grupos dominantes (Baladeli, 2014, p. 228).

Defendo, destarte, que o professor que está em sala de aula elabore o seu próprio MD. Amparado em critérios e técnicas para desenvolvimento de MD e conhecendo especificamente a sua turma e colocando também o giro decolonial em questão, ele(a) saberá tomar decisões sábias que farão com que seu MD (e, esperançosamente também suas aulas) se tornem mais significativas e próximas da realidade em que todos eles fazem parte. Ao fazer isso, ele(a) imprimirá, no ato de elaboração, o senso de localidade e especificidade que torne aquele MD singular – distanciando-se dos LDs globais.

O próprio ato do professor de sala de aula elaborar seu próprio MD, em contraste do que foi esperado ao longo dos anos – de que o professor obedecesse a um LD de grande editora, pode ser compreendido como uma atitude decolonial, pois faz com que o professor se torne produtor de conhecimento – aquela figura intelectual que além de dar aulas também desenvolve o MD a ser utilizado em sala e além. Corroboro, dessa forma, com Queiroz (2020), quando o autor defende que é “por meio das experiências originadas nas comunidades subalternas que, a partir de suas necessidades, nasce a prática decolonial” (p. 62).

Neste sentido, o pensamento decolonial para mim, é, primeiro, uma conscientização do período histórico em que e onde vivemos, sem esquecer do colonialismo e do seu papel hoje (colonialidade) em oprimir as suas vítimas. Em segundo lugar, também vejo as decolonialidades como uma quebra de expectativa ou um contradiscurso do que se é esperado sócio-histórico-culturalmente. No caso do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, por exemplo, é esperado que nós

professores jamais erremos quanto ao uso ou ensino da língua e que amemos países falantes de inglês (mas apenas os hegemônicos) e, assim, contagiemos nossos estudantes a também se identificarem e se espelharem em falantes e na cultura de países hegemônicos.

Queiroz (2020) nos alerta sobre o perigo da ideia acima:

O poder colonial também atua para aniquilar (ou invisibilizar) as culturas e as identidades dos povos colonizados. De acordo com Freire (2018), a posição do colonizador é de tentar apagar as histórias locais das comunidades que invade, ou das quais se apropria, espoliando as identidades e as culturas desses povos. Como ressalta o autor, junto com a história do branco vêm a cultura, a religião, a compreensão do mundo branco. Freire defende que essa concepção branca é a visão que o Brasil mestiço possui em relação às culturas negras e indígenas, contudo não é possível usar o discurso da classe dominante para analisar a classe dominada (Queiroz, 2020, p. 20).

Assim, a lógica colonial é de apagar um povo, seja física ou simbolicamente, no passado e/ou no presente. Na contemporaneidade, a lógica colonial é fortalecida ao privilegiarmos, exclusivamente, o conhecimento, a cultura, os valores do colonizador, em detrimento da produção oriunda de povos que foram atingidos diretamente pelo período colonial. Um dos objetivos da decolonialidade, dessa forma, é trazer à tona conhecimentos produzidos por povos, principalmente aqueles cuja produção de conhecimento e cultura foram dizimados por conta do colonialismo (Duboc; Siqueira, 2020).

É mormente, destarte, desafiarmos a veiculação existente entre a educação de LE e símbolos representativos de culturas hegemônicas. É sabido, por exemplo, que um estereótipo dos britânicos é de que eles amam chá e tem o “clima” como um de seus tópicos mais comuns. Do mesmo modo, os estadunidenses são conhecidos por sua cultura de comida rápida, o que coaduna-se com o seu ritmo de vida. Por que meus alunos e eu, que estamos a milhares de distância, e que temos uma cultura e uma realidade totalmente distinta das mencionadas, temos de saber disso? Por que é esperado que eu, professor de inglês, organize a festa de *Halloween* na escola? Qual o significado de exigir que meus alunos cortem abóboras em um país que não celebra tal festança?

Antes de tentarmos responder a essas indagações, é importante ressaltar que os estudos decoloniais não são “fechados” – não vendem-se como “completos” e,

portanto, não se dedicam a impor suas filosofias como superiores às demais. Eles nos convidam a enxergar e atuar no mundo de uma maneira outra da qual, como colonizados, somos obrigados a conhecer (Queiroz, 2020). Isso significa dizer que a consciência das (de)colonialidades não nos obriga a esquecer ou desvalorizar o que vem da Europa ou de qualquer outro lugar que tenha calcado seu lugar no mundo graças ao colonialismo e/ou colonialidades. Contudo, ao contrário do eurocentrismo, os estudos decolonialidades advogam a favor do pluralismo de ideias, epistemologias e culturas – o que vai de encontro com a ideia de uma língua pura ou cultura única (Duboc; Siqueira, 2020; Queiroz, 2020).

Desvincular narrativas coloniais de pedagogias e concepções de língua requeridas na contemporaneidade (...) não é tarefa simples nem um projeto que se possa pretender definitivo ou acabado, sob pena de nos enveredarmos pela mesma lógica que vimos tentando ressignificar: a do texto único, da narrativa inequívoca, da base comum, do imaginário social fantasioso de pureza/norma/padronização que há séculos constitui nossas práticas e subjetividades. Como sabemos, tal imaginário tem, no mínimo, gênero, classe, raça e nação bem definidos e reconhecidos. Entre suas principais implicações, estão as segregações políticas e epistemológicas entre tradição e modernidade, teoria e prática, puro e impuro, sagrado e secular, local e global, correto e incorreto e, sobretudo, entre “nós” e “eles” (Biondo, 2020, p. 13).

Assim, enveredar-se pelos caminhos das decolonialidades é muito complexo. Elas nos convidam a problematizar e a repensar não apenas as posturas dos outros, mas também as nossas. E, questionando as nossas origens e alinhando-as às nossas atitudes como colonizados, faz com que fiquemos em alerta com nossos discursos que, por vezes, podem ser violentos e, conseqüentemente, coloniais. A consciência da colonialidade, dessa forma, é necessária não apenas para estarmos cientes de uma teia colonial, mas também para sabermos nos locomover, sem um peso grande, nos fios dessa teia. Neste sentido,

(...) todo conhecimento é local. Isso implica “pôr em xeque” ou questionar todo o conhecimento produzido do século XVI em diante, ou seja, duvida-se de todo o saber produzido sob a égide moderna, uma vez que o seu discurso mostra-se como universal e impõe-se como hegemônico e autoritário (Queiroz, 2020, p. 55).

Referencio, desta forma, Biondo no trecho anterior ao de cima quando a autora apresenta as expressões “narrativa inequívoca”, “pureza/norma/padronização”, “puro e impuro” e “correto e incorreto” que estão calcados em uma lógica colonial que idealiza

um modelo e impõe uma norma. Os estudos decoloniais, conforme relatado ao longo desta dissertação e especialmente neste capítulo, problematizam essa idealização da verdade absoluta e permitem misturas e hibridismos que não cabem em uma categoria única. Esse cenário contribui para que repensemos as “perfeições” na docência, ou seja, o professor perfeito; o material inacabado; a pronúncia inequívoca; o conhecimento absoluto; a língua pura.

Portanto, sempre te(re)mos algo a aprender e o MD, neste sentido, sempre poderá ter algo a ser modificado – seja por um motivo técnico, de decolonialidades/representatividades e/ou ambos e, por este motivo, advogamos a favor da expressão “elaboração” no lugar de “produção”. Essa mudança impacta a visão e abordagem que teremos quanto ao MD, uma vez que esse, seja adotado, adaptado ou elaborado, não pode ser tratado como um produto impecável sem defeitos, mas sim um processo *ad aeternum* de reflexão e aprimoramento para torná-lo adequado e significativo para os diferentes locais que navegamos – a fim de não cairmos na mesma trama dos LDs globais distribuídos para o mundo inteiro e sem uma preocupação de especificidades para um público em específico.

Desta feita, se eu dissesse que existe um modelo para elaborar MDs calcados em decolonialidades ou listasse aqui formas de elaborar um MD decolonial, eu estaria sendo incoerente para com os estudos decoloniais, que sempre irão defender as pluralidades – de ideias, línguas, linguagens, culturas e maneiras que superam o mono.

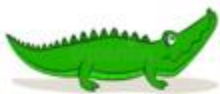







Dito isso, exponho um MD elaborado por mim apenas para reforçar a ideia de que a) o professor pode elaborar o seu próprio MD (Barros e Silva, 2021) e que b) para ensinar e aprender uma LE, não precisamos estar subordinados a culturas hegemônicas – podemos fazer isso a partir das nossas próprias localidades:

Figura 16 - Parte I do MD sobre folclore

Semana 16 a 20/07/2021

VOCABULARY: LIVING BEING

1) Observe, abaixo, seres vivos em inglês:

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| ALLIGATOR | DOLPHIN | DRAGON | MAN |
|  |  |  |  |
| MERMAID | MULE | SNAKE | WOMAN |

*Imagens retiradas do Google Images

EXERCISES: FOLKLORE

2) Agora que você conhece os nomes em inglês, coloque, abaixo de cada personagem famoso do nosso folclore brasileiro, a espécie que você acha que o personagem faz parte. For example: ~~Cuca~~ – ~~Alligator~~.

Fonte: Acervo pessoal

Figura 17 - Parte II do MD sobre folclore

| | | |
|---|---|--|
|  |  |  |
| | | |

Fonte: Acervo pessoal

Figura 18 - Parte III do MD sobre folclore



*Imagens retiradas do Google Images

LÍNGUA INGLESA

Semana 23 a 27/08/2021

VOCÊ SABIA?

- A palavra "folclore" vem do inglês "folklore", sendo o termo "folk" o mesmo que "povo" e "lore" o mesmo que "conhecimento". Dessa forma, "folclore/folklore" significa "conhecimento do povo". Apesar de esse conhecimento vir primordialmente dos índios – povos nativos brasileiros, todas as partes do país contribuem, de alguma forma, no desenvolvimento desse saber popular. Note abaixo as regiões que compõem o Brasil:



Fonte: Acervo pessoal

Tal MD era destinado aos 4º e 5º anos e, conforme vemos acima, a temática se voltava ao folclore, um tema que surgiu em uma das escolas que trabalhei em 2020 e que foi atualizado e aplicado no ano seguinte. Recorrendo a personagens famosos que fazem parte do nosso folclore nacional, vi muito mais sentido em partir do que é de nossa cultura, uma vez que os estudantes já estariam mais familiarizados, do que expor somente personagens do folclore de culturas hegemônicas.

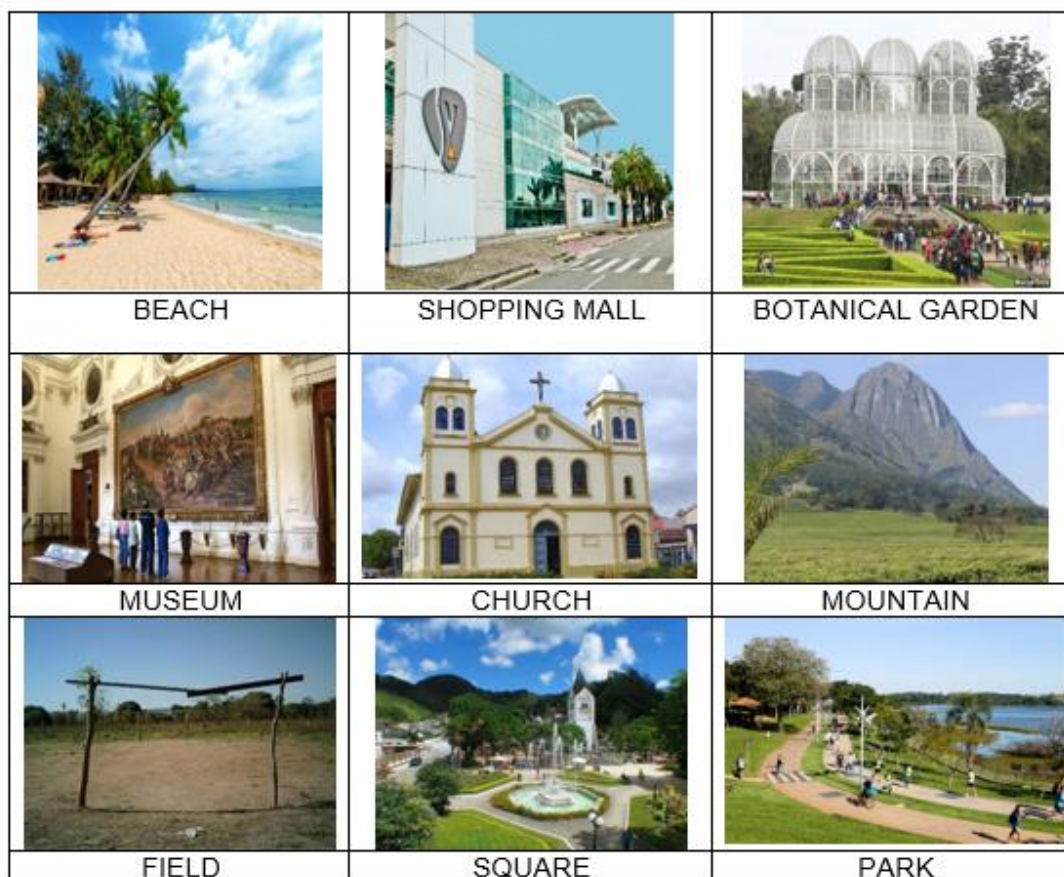
No mesmo sentido, é mais significativo para mim (e também era na época), trabalhar com a realidade dos estudantes em vez de trazer associações que remetem a

culturas hegemônicas, como pode ser atestado no seguinte MD elaborado para o 5º ano em 2020:

Figura 19 - Parte I do MD sobre lugares

VOCABULARY: PLACES!

- 1) Observe, abaixo, lugares que geralmente estão localizados em uma cidade:



*Imagens retiradas do Google Imagens

Fonte: Acervo pessoal

A referência recorrida para todas as imagens era de lugares da própria cidade em que os estudantes e eu morávamos, ou ao menos faziam parte do país. O exercício seguinte, objetivando fixação de vocabulário, se deu da seguinte forma:

Figura 20 - Parte II do MD sobre lugares

EXERCISES!

2) Escreva o nome de um lugar da Serra que se encaixa no tipo de lugar abaixo:

A) Beach: _____

B) Botanical Garden: _____

C) Church: _____

D) Field: _____

E) Mountain: _____

F) Museum: _____

Fonte: Acervo pessoal

Figura 21 - Parte III do MD sobre lugares

G) Park: _____

H) Shopping Mall: _____

I) Square: _____

Fonte: Acervo pessoal

Desta feita, pensar na realidade do estudante para mim, era (e continua sendo) possibilitar que a língua inglesa – uma LE no nosso país – fosse acessível para eles, fazendo com que eles vissem a possibilidade de se apropriar e usar a língua sem que precisem perder suas identidades em prol de um país ou cultura hegemônica. A disciplina de Língua Inglesa na escola não pode ser vista de maneira utilitária como porta de entrada para viagens destinadas aos EUA, Inglaterra ou Canadá. Se encaradas como viagens, que as aulas de LE sejam um passaporte rumo à interculturalidade no sentido de, ao aprender com o Outro, o estudante aprende consigo mesmo (Ferrari, 2018). Dessa forma, as aulas de LE na escola podem promover a consciência das múltiplas possibilidades que a língua pode trazer, inclusive, no seu próprio país.

É necessário pontuarmos, contudo, que localidade não garante e não é sinônimo de decolonialidade. Apesar do reconhecimento e foco na localidade, ou seja, na possibilidade do local físico também ser lócus de produção de conhecimento, de valorização, de referência, estar atrelado às decolonialidades, esse movimento não pode ser reduzido ao físico. Pensar no local deve, sim, ser uma questão para nos apegarmos às decolonialidades, mas o movimento não pode parar nesse ponto. É urgente, reconhecermos, dessa forma, que temos um longo caminho pela frente quando buscamos uma educação decolonial.

Por fim, é importante voltarmos às contribuições dos estudiosos aqui listados e lembrar que estar consciente e agir por meio das decolonialidades não garante o apagamento das colonialidades. O que defendemos aqui não é fazer com que as colonialidades deixem de existir, pois elas são maiores que nós, mas podemos fazer com que nossas aulas se tornem menos coloniais, conforme exposto por Queiroz (2020) ao se basear em Walsh (2017): “(...) pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem (WALSH, 2013) são formas de lutas que possibilitam a resistência, não para destruir, mas para construir modos-outras de pensar e agir” (Queiroz, 2020, p. 74).

Dessa forma, as colonialidades continuarão existindo, cabendo a nós, como educadores, continuarmos resistindo – por meio de questionamentos de verdades absolutas e aproximações do local. Assim, considerando a relevância do local, é necessário visitarmos os estudos voltados às representatividades caso queiramos fazer com que nossos estudantes de fato se enxerguem nas nossas aulas. O MD, nesse cenário, pode ter um papel essencial nesse caminhar. É a essa temática que o próximo capítulo se dedica.

05. Entre paradas, reflexos

*Você não fotografa com a sua máquina,
Você fotografa com toda a sua cultura.
Sebastião Salgado*

Antes de desenvolver a minha admiração e o meu amor exponencial pelas artistas Rihanna e Beyoncé, a minha diva da cultura pop era a Xuxa. Isso porque a apresentadora era um estrondo em todo o país e fora dele¹³.

Eu também me lembro de momentos de fascínio causados pela também apresentadora Eliana e a personagem Floribella de telenovela homônima. Apesar disso, quem marcou de fato a minha vida naquela época foi a apresentadora branca de olhos azuis até hoje conhecida como Rainha dos Baixinhos. Talvez, e isso eu preciso confessar que eu me apoio apenas em memórias – as características físicas dela, uma figura de tamanho impacto para mim, tenham me feito desejar, naquela época, ter nascido com a cor de pele dela. A cor de pele da minha mãe. A cor de pele que as fotos quando eu era bebê me mostram. A cor diferente do que os meus olhos frente ao espelho me mostravam. Não a cor do meu pai. Não a minha cor (Freitas-Santos, no prelo).

Por me ancorar apenas na memória e na experiência de uma criança de seis, sete anos, eu não consigo narrar aqui o mínimo que seja de um episódio em especial que tenha me feito querer ter a pele branca em rejeição à minha. Recorro, desta feita, às ideias de Mastrella-de-Andrade e Rodrigues:

(...) [o apagamento das raças diferentes no LD] contribui também para a naturalização da identidade branca como sendo a padrão em todo o país (FERREIRA, 2009), isto é, a raça invisível que não é vista porque é a identidade normalizada. Temos, assim, a chamada ideologia do embranquecimento ou branqueamento (SILVA, 2004), em ação no LD, promovendo a raça branca pela predominância de representações desta, e naturalizando o sentido de inferioridade da negra (2014, p. 155).

Outra autora que contribui para com a luta de representatividade negra é a professora Aparecida de Jesus Ferreira que, juntamente a Camargo e recorrendo a

¹³ Ver: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/03/27/xuxa-60-anos-polemicas-curiosidades-e-sucesso.ghtml>> Data de último acesso: 09 de jun. de 2023

Apple, nos diz que “raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas “não brancas”. As pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas. Elas são posicionadas no centro, como a norma humana.” (Apple, 2001, p. 65 *apud* Camargo; Ferreira, 2014, p. 163).

Assim, a influência da mídia, com seus filmes, seus programas de televisão, suas músicas, suas percepções, moldam intensamente a forma de como seus consumidores veem o mundo à sua volta, pois suas obras são baseadas em preceitos de valores e produzidas dentro de uma determinada cultura (conforme visto no capítulo anterior, até mais de uma). Desse modo, o desejo inalcançável de me tornar branco pode ter se dado pela falta de figuras negras positivas no meu desenvolvimento como pessoa.

Consigo listar pouquíssimas pessoas públicas que eu conseguia ver no meu dia. De cabeça, só me vieram os nomes de Lázaro Ramos, Taís Araújo, Camila Pitanga, o elenco de *Todo Mundo Odeia o Chris* e o de *Eu, as patroas e as crianças*. Pesquisando na plataforma do Google, me lembrei também de Elza Soares, Gilberto Gil, Elisa Lucinda, Glória Maria e Pelé.

Na lista concernente aos nomes de personalidades negras que fizeram história no Brasil (que por sinal não tem nenhum dos que me vieram à cabeça antes de pesquisar), avistei o nome de Machado de Assis e me lembrei das inúmeras tentativas de embranquecimento não só de sua cor (Cruz; Martins, 2019; Balbino, 2022) para dizer que o maior escritor brasileiro de todos os tempos (senão o maior de língua portuguesa em todo o mundo), era branco. Com tamanha intelectualidade, só podia ser da cor tida como normativa.

Uma outra divagação é o fato de que, da lista de personalidades negros que aqui consta, há uma preferência de gosto muito maior para os que têm a pele mais clara e os traços mais eurocêntricos, como a Camila Pitanga. O pai da cantora estadunidense Beyoncé, Mathew Knowles, concorda comigo nesse sentido. Em uma de suas entrevistas concedidas a portais de notícia, ele se pergunta retoricamente a comunalidade existente entre as cantoras negras que mais tocam nas rádios (Rihanna, Nicki Minaj e suas filhas, Beyoncé e Solange). Ele aponta que, se sua filha fosse de uma pele mais retinta, seu sucesso poderia ser diferente do que é hoje. Ele completa o

raciocínio referenciando-se à colega do grupo que levou Beyoncé ao estrelato, Kelly Rowland, dizendo que apesar dos anos de experiência serem os mesmos que o da filha, Rowland, de pele mais retinta, só alcançou sucesso fora dos Estados Unidos, na Austrália, onde acumula mais de 4 milhões de vendas de discos e músicas¹⁴.

Considerando todo esse cenário, para mim, é um ato político me descrever como “negro” toda vez que um questionário ou alguém me pergunta a minha cor, na expectativa que eu responda “moreno” ou “pardo” (e que fique registrado a minha repulsa quanto a esses termos, principalmente quando tentam impô-los a mim). Da mesma forma, não escondo de ninguém a minha orientação sexual, conforme exposto nos episódios em sala de aula quando esse assunto aparecia. Todas essas decisões são guiadas pelas minhas vivências e formações, estudos e reestudos acerca, principalmente, do tema representatividade. Assim, sempre com a sensação de representatividade no coração, proponho aqui pensar a representatividade primeiramente não por seu conceito, mas por meio de alguns episódios.

Em seu discurso após ser homenageada pela produção do *Golden Globes*, uma das maiores premiações da arte televisiva e de cinema antes dos escândalos de corrupção estourarem em 2021¹⁵, a apresentadora e atriz Oprah Winfrey rememora, já nas suas primeiras palavras, um episódio que a marcou em 1964¹⁶. Ela diz que na época era uma pequena menina assistindo TV quando, de repente, se viu em um momento de pleno devaneio. Isso se deu porque assistia à 36ª edição do Oscar – o evento de maior prestígio mundial quando se fala de cinema. E, naquela edição, ouviu, segundo ela, um nome diferente de tudo que ela já tinha ouvido e visto levar o prêmio de Melhor Ator. Aquele não era um nome qualquer. Era Sidney Poitier carregando consigo o título de primeiro negro a vencer um Oscar. Nas palavras da apresentadora e atriz, “até o palco, veio o homem mais elegante que eu já vi em toda a minha vida. Ele

¹⁴ Ver <<https://portalpopline.com.br/pai-da-beyonce-volta-a-afirmar-que-carreira-da-filha-poderia-ser-prejudicada-se-ela-tivesse-a-pele-mais-escura/>> Data de último acesso: 09 de jun. de 2023

¹⁵ Ver: <<https://veja.abril.com.br/cultura/globo-de-ouro-e-acusado-de-corrupcao-apos-denuncias-de-irregularidade/>> Data de último acesso: 09 de jun. de 2023

¹⁶ O discurso completo se encontra no seguinte link: <<https://www.youtube.com/watch?v=LyBims8OkSY>> Data de último acesso: 09 de jun. de 2023

estava de gravata. Eu nunca havia visto um homem negro ser celebrado daquela maneira”. Ela dá sequência revelando que, ao longo do tempo, tentou diversas vezes explicar o que aquele momento de iluminação significava para uma garotinha – uma criança assistindo todo o evento histórico do assento surrado enquanto a sua mãe entra pela porta exausta depois de limpar as casas de outras pessoas, mas tudo que ela soube fazer era citar e referir-se à atuação de Sidney em *Lilies of the Field*¹⁷: “amém, amém, amém, amém!”

Ainda sobre Poitier, Oprah cita 1982 quando ele também levou o prêmio de Cecil B. De Mille, concedido a figuras que contribuíram e contribuem significativamente para o mundo do entretenimento. Era exatamente aquele prêmio o qual Oprah levava naquele momento, deixando evidente que, naquele episódio, também, haveria garotinhas a assistindo enquanto ela se tornava a primeira mulher negra a alcançar tal feito (em 71 edições, contando até a escrita desta dissertação).

O discurso de Oprah nos mostra que sua vida mudou com a vitória de Sidney Poitier pois, assim como o nome não era um simples qualquer, a sua vitória não era dele somente. Ele carregava, nos ombros, no coração, na sua imagem, a sensação de negros que poderiam estar naquele mesmo estado de honra.

Nesse mesmo sentido, também em tributo a ele, Denzel Washington se refere ao colega de profissão como alguém que "*abriu portas para todos nós que estiveram fechadas por anos*¹⁸" (nossa tradução).

Esses episódios levam-me a Kleiman (2006) quando a pesquisadora, recorrendo a Bourgain (1998), Abric (2001) e Jodelet (2001), nos diz que

As representações sociais são definidas como conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamentos e as relações que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias; guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária; nas tomadas de decisões e nos posicionamentos (p. 80-81).

¹⁷ Filme de 1963 que rendeu a Sidney Poitier o seu Oscar de Melhor Ator, tornando-o o primeiro negro a alcançar tal prêmio.

¹⁸ Ver: <<https://www.etonline.com/denzel-washington-pays-tribute-to-sidney-poitier-he-opened-doors-for-all-of-us-177450>> Data de último acesso: 09 de jun. de 2023

Pensar em representatividade, desta feita, é entender a dinâmica intrínseca entre indivíduo e coletivo pois, sendo o coletivo responsável por resistir, reafirmar e lutar em prol de si ou de outros, abrindo portas, dessa forma, para os seus, o indivíduo opera a sua luta aqui ao mesmo tempo em que fomenta e motiva a luta de seu grupo. Assim, uma conquista de um indivíduo pertencente a um grupo minoritário é a conquista de todo o grupo minoritário, sendo a perda de um também um grande fardo no/para o outro.

Observemos, por exemplo, a reação autêntica, emocionante e contagiante da atriz estadunidense Taraji P. Henson ao perder o Emmy de melhor atriz de drama para Viola Davis que, naquela noite (2015), tornou-se a primeira atriz negra a ganhar o referido prêmio desde que a premiação começara (1949). Atente-se, também, à menção feita pela vencedora da noite a respeito de atrizes negras¹⁹.

Viola Davis, Taraji P. Henson, Beyoncé, Rihanna, Machado de Assis, Lima Barreto, Vinicius Júnior, Lázaro Ramos e infinitas figuras negras são grandes destaques naquilo que se propõem a fazer. Eles movimenta(ram) a história, alcançando prêmios e feitos que anteriormente (e ainda hoje) foram negados a gênios negros. Contudo, seria também incoerente dentro da perspectiva de representatividade listar esses nomes e dizer, com base neles, que todo negro é inteligente, excelente ou perfeito. A representatividade, na minha percepção, repudia integralmente a redução de humanos a adjetivos extremos, sejam eles positivos ou negativos, haja vista que a representatividade preocupa-se não somente com a quantidade de figuras representativas, mas também com a forma que essas figuras são representadas. Isso é importante para permitir que nuances sejam desenvolvidas, o que exclui o binarismo ou extremismos. Assim, dizer que negros são impecáveis é violento na mesma proporção que dizer que eles são preguiçosos, pois a humanidade da pessoa ou do grupo do qual ela faz parte se esvai da mesma forma quando extremismos estão em jogo. Destarte, ainda que mensagens de empoderamento feito por e para grupos minoritários sejam importantes por resgatar e promover o valor, a autoestima e os feitos dos pertencentes a esses grupos, é importante também nos atentarmos quando essas mensagens

¹⁹ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=yJ_aV9SRxD4> Data de último acesso: 14 de fev. de 2024

roubam a nossa humanidade ao excluir as capacidades que temos, enquanto seres humanos, de errarmos e sermos imperfeitos.

Este equilíbrio nos discursos produzidos em prol e através da representatividade é essencial, pois enquanto nos fortalecemos em e com figuras que rompem o *status quo*, também nos libertamos do fardo que é esperado de nós por fazermos parte de um grupo minoritário que socialmente não possui grandes privilégios. É sabido, por exemplo, que um país como o Brasil, forjado a partir do colonialismo, possui raízes que levam um branco ser contratado no lugar do preto²⁰; um homem receber um salário superior ao da mulher²¹; uma pessoa LGBTQIA+ viver menos que um heterossexual²² pelo simples fato de não fazer parte da matriz colonial. Dessa forma, pessoas pertencentes a grupos minoritários podem se ver tentadas a mudar esse cenário almejando cargos elevados, pavimentando, assim, o caminho para futuros irmãos e irmãs²³ minoritários, que possivelmente encontrarão jornadas menos árduas devido ao trabalho pioneiro vivido por outros anteriores. Nesta seara, conforme já dito anteriormente, os responsáveis por esse pioneirismo podem se ver com uma carga colossal para dar conta de tudo, superar a visão preconceituosa que a sociedade tem deles e, assim, abrir portas para seus irmãos de minoria. Este percalço eu já conheço. Antes de ser aprovado no Processo Seletivo do Curso para o Mestrado, por exemplo, em conversa com uma professora universitária, descubro que existe um certo preconceito na academia, na visão dela, para com professores de escola pública. Devido à rotina exaustiva dessa categoria, eles poderiam evadir o curso, influenciando a nota que programas de pós-graduação poderiam receber. Bastou ouvir aquilo para que eu entendesse que eu tinha mais uma bandeira para levantar: não poderia dar motivo para que eles duvidassem de mim, pois, se eu falhasse, falhariam também outros possíveis professores de escola pública que queriam aquela chance que estava nas minhas mãos.

²⁰ Ver: <<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/11/06/negros-tem-mais-dificuldade-de-obter-emprego-e-recebem-ate-31-menos-que-brancos.htm>> Último acesso em 03 de jun de 2024.

²¹ Ver: <<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>> Último acesso em 03 de jun de 2024.

²² Ver: <<https://www.cut.org.br/noticias/brasil-lidera-ranking-de-paises-que-mais-matam-lgbtqia-maioria-e-de-pessoas-tra-6f58>> Último acesso em 03 de jun de 2024.

²³ Irmã(o) é a forma com a qual muitos militantes se referem a companheiros pertencentes ao seu próprio grupo.

É por isso que busco me superar muitas vezes pensando na criança negra ou homossexual que, esperançosamente, por conta do nosso esforço de hoje, quando chegar à minha idade, já terá um caminho menos árduo que o meu. Dito de outro modo, o empenho de hoje é pautado na esperança de que as pessoas possam ter oportunidades sem que suas cores, etnias, gêneros e/ou sexualidades interfiram no que quer que elas se propõem, sem que privilégios sociais calcados a partir do colonialismo influenciem quaisquer aspectos.

Neste cenário, vejo-me em Barros (2020) quando, referindo-se ao estado estadunidense Texas, nos apresenta uma bela reflexão:

Em se tratando do Sul, o apelido do Texas é *Lone Star State*, estado da estrela solitária, em virtude da estrela única em sua bandeira. Nada poderia ser mais simbólico, se fizemos a relação conosco, professores negros e estrelas únicas tentando brilhar em meio a uma galáxia repleta de astros translúcidos, que também têm todo o meu respeito (p. 145).

Em diversos outros pontos desta dissertação foi compartilhada a minha trajetória enquanto professor de inglês na escola pública e o quão difícil foi me encontrar naquela jornada. Conforme relatado, o maior aliado que tive nesse caminho tortuoso foi o MD e suas potencialidades. Neste sentido, diante de um cenário que nos oprime, que silencia, que nos impulsiona a desistir, é essencial resistir e reexistir.

Desta forma, como professores – figuras de influência – temos a chance e o dever de estremecer o *status quo* – o estado de padrão visto como natural, mas que, conforme vimos anteriormente, é calcado em colonialidades e, por consequência, questões de poder de um grupo sobre o outro. Assim como aconteceu comigo, o MD pode nos auxiliar nesse cenário. Para tanto, é necessário nos atentarmos a como torna-lo nosso aliado em vez de mais um instrumento a favor da colonialidade. E, tratando-se de representatividades, existem alguns outros termos correlatos que merecem nossa atenção. O primeiro deles refere-se à imagem.

Mizan (2007) explica que “imagens não têm o mesmo efeito em cada um de nós e recepção de imagem não é algo universal” (p. 162, nossa tradução). Ou seja, ainda que vejamos uma mesma imagem, os sentidos que iremos atribuir a ela podem ser infinitos. No mesmo estudo, a autora diz que “o efeito de cada imagem está indubitavelmente determinado pelo contexto verbal em que está inserida” (p. 163,

nossa tradução). Pensar, dessa forma, em imagem, é considerarmos também o contexto verbal que a subjaz, e nós também temos um papel nessa construção de sentido: “um outro fator que influencia o impacto que determinadas imagens têm sobre nós é o valor de verdade que nós atribuímos a elas” (p. 162, nossa tradução). Neste sentido, a autora recorre a Kress e van Leeuwen (1996, p. 119) para explicar que há uma relação entre produtor e espectador. Desta feita, “não há dúvidas de que imagens constroem o significado que o criador de signos deseja passar” (p. 166, nossa tradução). No entanto, o sentido é produzido não apenas pelo produtor, mas também pelo espectador, que se valerá na mesma proporção na construção daquilo que vê, uma vez que “interpretadores de imagem estão situados em uma certa cultura que influencia a conexão que fazem entre significador e significado” (p. 167, nossa tradução).

Como posto na epígrafe de Salgado no início deste capítulo, enxergamos o mundo sob a ótica da qual fomos constituídos socio-historico-culturalmente. Dito de outro modo, o contexto influencia não apenas a produção da imagem, mas também a recepção que o(a) leitor(a) fará dessa imagem, tornando esse(a) também produtor(a) na construção da imagem, embutindo, obrigatoriamente, perspectivas colonizadas e colonizadoras, dada a impossibilidade de nos desvincularmos da forma de como o mundo constituiu-se socio-historico-culturalmente. Desta feita, pensar na imagem como signo, no seu produtor e o seu espectador, no lugar de onde falamos e vemos e nos sentidos que ela pode empregar em um momento sócio-histórico-cultural é mormente.

Mizan (2007), ao trazer o exemplo da forma como a representação de muçulmanos é construída, nos mostra a importância que devemos dar ao estudo da imagem:

No processo de construir uma representação pictórica de muçulmanos terroristas, espectadores conduzem uma generalização e aplicam a característica de terrorista a qualquer pessoa que se veste como um muçulmano ou participa em rituais religiosos e culturais do islamismo. Ainda que a linguagem verbal nos assegure que os muçulmanos são amigos dos americanos, sentidos construídos por meio do código visual tem êxito em fazer com que os espectadores se tornem vigilantes de qualquer muçulmano. A representação visual dos terroristas faz com que todo muçulmano tenha que passar pelas consequências negativas dos terroristas (p. 166, nossa tradução).

Em outras palavras, a representação visual, ainda que acompanhada da linguagem verbal, tem forte influência no desenvolvimento dos sentidos dos espectadores. Quando esse processo leva a uma generalização ou aplicação de característica do grupo a qualquer pertencente desse grupo, temos o fenômeno de estereótipo, que Jovino (2014) entende como “uma forma de representação de identidades” (p. 127). Exemplos disso no Brasil incluem descendentes de japoneses vistos apenas como inteligentes – não dedicados (Ono, 2021), negros como escravos (Pacífico; Silva; Teixeira, 2014), mulheres como donas de casa ou reservadas (Pereira, 2013), homossexuais como lascivos e o “professor(a) branco(a), não-graduado(a) em língua, mas viajado pelo mundo e, obviamente mais fluente e mais descolado do que eu [negra e sem experiências internacionais] (Barros, 2020, p. 144).

Impossível pensar em estereótipo e não considerar a escritora nigeriana Chimamanda Adichie que, em seu *TedTalk* de 2009, nos alerta sobre o perigo da histórica única (alguém se lembrou das colonialidades?). Para a autora, nós compactuamos com a história única quando descrevemos e/ou vemos as pessoas de uma única forma – como estereótipos, pois desumanizamos os seres humanos em todas as suas complexidades, facetas e possibilidades ao as categorizarmos ou as reduzirmos a uma única imagem – uma imagem estanque²⁴.

Os nossos MDs, neste sentido, não podem ser concebidos com histórias únicas ou imagens estanques, posto que

No contexto brasileiro, há uma diversidade de alunas, de alunos, de professoras e de professores que utilizam os livros didáticos e esses sujeitos precisam ser representados e se verem representados para que também sintam que fazem parte desse local chamado sala de aula, escola, sociedade, ou seja, que possam estar representados em todos os locais visando a uma sociedade mais justa e igualitária (Ferreira, 2014, p. 20).

Considerando as diversidades existentes em um país continental como o Brasil, é essencial adotarmos não apenas o estabelecido pela matriz colonial (hetero, branco, homem, rico, europeu, sem deficiência), mas aqueles que não se encaixam no padrão listado e que estão presentes na nossa sala de aula. Neste cenário, torna-se urgente pensarmos nessas questões “ainda mais na escola pública, onde o acesso à

²⁴ A palestra completa pode ser vista aqui: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>> Último acesso: 17 de fev. de 2024

informação é de caráter mais amplo, ou seja, atinge mais diversidade de segmentos sociais, culturais e étnico-raciais” (Jovino, 2014, p. 126).

Observo, contudo, que há uma lacuna no que se refere ao que é defendido pelos autores acima e o que está nos MDs com os quais trabalhamos – especialmente os LDs, que são tópicos de interesse de muitos pesquisadores da LA. Em Ferreira (2014), por exemplo, vemos que “os resultados de pesquisas sobre identidades sociais de raça nos livros didáticos de língua estrangeira demonstram estereótipos e a falta de representação de pessoas negras” (2014, p. 105).

Isso resulta em

(...) falta de identificação dos alunos com o imaginário social transmitido pela escola e os materiais didáticos em relação à identidade sociocultural dos alunos negros. O modelo de representação europeia muitas vezes é predominante, situação que acaba agravando o afastamento das minorias ou classes desfavorecidas (Jovino, 2014, p. 124).

Ou seja, ainda temos, em nosso imaginário coletivo, figuras que fazem parte da matriz colonial. Isso nos leva a MDs cuja construção está enraizada nesses preceitos. Os estudantes brasileiros, para os quais os MDs se destinarão, podem não se identificar com essa matriz colonial de origem europeia. Toda essa cadeia de ações pode resultar no desinteresse e desmotivação dos estudantes.

Pereira (2013), diante deste cenário, aponta a tardança que autores demonstram em se atualizarem quanto a história de minorias e, assim, trazerem, em seus MDs, imagens que reflitam as conquistas e os avanços desses grupos minoritários, em vez de estereótipos obsoletos. É necessário, dessa forma, adotarmos, elaborarmos ou adaptarmos MDs que sejam coerentes para com o mundo atual no qual vivemos.

Neste sentido, volto a defender que o MD, seja ele qual for, deve ser nosso aliado, ao nos ajudar a estremecer o *status quo*, sem fazer com que sejamos vítimas dele, pois, como afirma Jovino,

O LD continua sendo um dos materiais, senão o único, que orienta as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, o contato com o livro e com o que ele veicula é de suma importância para a difusão e a construção de valores, de discursos e de imagens. É, portanto, uma ferramenta que contribui para quebrar paradigmas ou manter estereótipos e estigmas (2014, p. 122).

Embora a autora mencione exclusivamente o LD, que, de fato, é importante dado o seu uso comum na sala de aula, ter consciência do papel atribuído a qualquer MD é fundamental, pois ele impacta não apenas questões técnicas voltadas ao ensino de aprendizagem de línguas, mas também questões formativas, uma vez que seu conteúdo pode fortalecer estereótipos e a segregação de grupos (Jovino, *Ibid*).

Camargo e Ferreira (2014) estão de acordo com a complexidade que o MD pode trazer:

Nesse sentido, segundo Soares e Baibich-Faria (2010, p. 62), os recursos didático-pedagógicos destinados às crianças utilizam, seja pelas imagens ou pela própria linguagem, “[...] representações cristalizadas sobre os significados de pertencer a esta ou àquela etnia. As características fenotípicas são acionadas estrategicamente para demarcar as fronteiras da circulação e os posicionamentos sociais para cada grupo étnico [...]”. Isso torna os materiais didáticos um espelho para os alunos, possibilitando que se reconheçam nesses materiais. Dessa forma, os materiais podem contribuir tanto para a afirmação da sua identidade, quanto para a “fragilização” e o seu “esfacelamento identitário” (2014, p. 173).

Lidar com o MD, dessa forma, deve envolver rigorosidade a fim de extrapolar as questões relacionadas à eficiência técnica do MD, considerando, também, as ideologias presentes nele e seus impactos no público que irá consumi-lo. Nesta seara, o(a) professor(a) tem um papel importante, haja vista que, participando daquele processo, ele(a) sinalize, problematize e corrija quaisquer estereótipos presentes nos MDs (Camargo; Ferreira, 2014).

Considero injusto, contudo, exigir do(a) professor(a), que já tem em seu rol uma série de itens para dar conta, responsabilizar-se também por identificar estereótipos quando ele também está envolto em um mundo formado de estereótipos e, assim, pode não reconhecer problemas consolidados socio-historico-culturalmente. Neste sentido, a formação de professores tem um papel de extrema importância ao fomentar o desenvolvimento da criticidade juntamente com esse(a) professor(a), refletindo sobre estratégias e instrumentos que façam com que o(a) educador(a) consiga reconhecer estereótipos e então enfraquece-las.

Apoiado(a) em uma formação voltada para esse tema, certamente o(a) professor(a) de LE estará vigilante quanto às histórias únicas, as imagens estanques e as verdades absolutas que são as nossas verdadeiras inimigas. Ele(a) também irá

apontar a necessidade de não mais tratarmos o Outro (Ferraz; Silva, 2014; Ferrari, 2018; Queiroz, 2020) como objeto, ou seja, como uma curiosidade de rodapé presente em MD que o reduz e não permite que nós discutamos com profundidade e pluralidade tal visão. Devemos, desta feita, trazer as diferentes vozes que compõem perspectivas plurais e fomentar momentos em que nossos estudantes conheçam, reflitam e discutam a realidade do Outro, com respeito à diferença e estando sempre conscientes do lugar que nós e eles se encontram.





É também essencial que esses momentos não estejam presos em uma data específica do calendário, mas que sejam promovidas ao longo do percurso escolar a fim de fazer com que cultura, representação e identidade sejam tópicos comuns no decorrer da educação – e não caixinhas de curiosidades estanques.

Digo isso pois, ao tentar me lembrar de um MD desenvolvido por mim para o EF I tendo como objetivo discutir questões referentes a raça (a fim de me alinhar aos objetivos desta dissertação), eu só consigo me lembrar de um roteiro feito em 2020 para uma turma de 3º ano – quando o pedagogo pediu especificamente para fazermos algo com a temática do dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Este foi o resultado:

Figura 22 - MD do dia 20 de novembro

VOCABULARY: COLORS OF PEOPLE!

- 1) **VOCÊ SABIA?** APESAR DE SERES HUMANOS NÃO POSSUÍREM DIFERENÇAS DE RAÇA, SUAS PELES SÃO REPRESENTADAS POR CORES. VEJA ABAIXO OS NOMES DE ALGUNS POVOS E SUAS CORES:

| | | | |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| Eonline.com | Pt.wikipedia.org | Mixpalestras.com.br | m.leijaja.com |
| WHITE | BLACK | YELLOW | INDIGENOUS |

EXERCISES!

- 2) ESCREVA, EM INGLÊS, A COR DAS PERSONALIDADES ABAIXO:
- A) CANTORA IZA –
- B) APRESENTADORA SABRINA SATO –
- C) ATOR CHAY SUEDE –
- D) CANTOR EDIVAN FULNI (INDÍGENO) –

Fonte: Acervo pessoal

O MD segue com um exercício de caça-palavras com vocabulário de cores em inglês no geral (pois era este o tema que eu decidi trabalhar com a série) e um último em que eles tinham que identificar e então desembaralhar as cores de pessoas (as mesmas da figura 12).

A primeira consideração que eu gostaria de fazer era que, embora o tema de representatividade já fosse de interesse pessoal e profissional meu (eu já havia desenvolvido um Trabalho de Conclusão de Curso e estava prestes a autopublicar uma coletânea de contos cujo fio que ligava as histórias era o de representatividade), não era uma preocupação criar um MD que discutisse o tema. Apesar disso, eu sempre

tentara tratar seres humanos como tal, pensando cuidadosamente se tal imagem representava de forma fidedigna algum grupo.

No MD em análise, podemos ver a minha preocupação em frisar que não existe diferença biológica entre os seres humanos, que somos todos da mesma espécie, mas que, por questões sociais, históricas e culturais, somos diferenciados a partir das nossas cores (Jorge, 2014). Com um objetivo muito evidente de fazer com que as crianças aprendessem o léxico da lição, apresentei personalidades que pudessem ser as mais próximas possíveis da realidade deles e, assim, fizessem com que eles associassem suas cores e distinções sociais. Como pode ser visto, eu apresentei, inicialmente, personalidades que representavam tal cor (Ellen DeGeneres – branca; Barack Obama – negro; Danni Suzuki – amarela e Edvan Fulni – indígena). Enquanto na apresentação de vocabulário eu contei com duas personalidades estadunidenses e duas brasileiras, no exercício para prática do léxico eu escolhi figuras brasileiras a fim de não repetir as personalidades e assim possibilitar que as crianças se engajassem mentalmente para descobrir as respostas. No caso do representante indígena, além de eu ter pesquisado devido ao meu desconhecimento de personalidades indígenas famosos na época, o nome foi o único que apareceu nas pesquisas. Vemos, dessa forma, a ausência de personalidades indígenas na mídia.

Tivera sido um MD a ser trabalhado presencialmente, provavelmente eu teria frisado, por meio da oralidade, a questão de sermos distintos socialmente e ao mesmo tempo tão iguais biologicamente. Contudo, com uma turma de EF I, não sei se chegaria longe a ponto de discutir mais profundamente (com atividades e/ou outros textos verbais e/ou não verbais). Isso é resultado da minha dificuldade em trabalhar esses temas com crianças, haja vista que me considero tradicional no sentido de precisar de textos verbais mais densos para aprofundar a discussão – recurso que com pequenos é mais difícil, levando em conta seus níveis de alfabetização.

Vale lembrar, contudo, que Ferreira e Oliveira (2020) advogam a favor da presença dessas discussões com crianças:

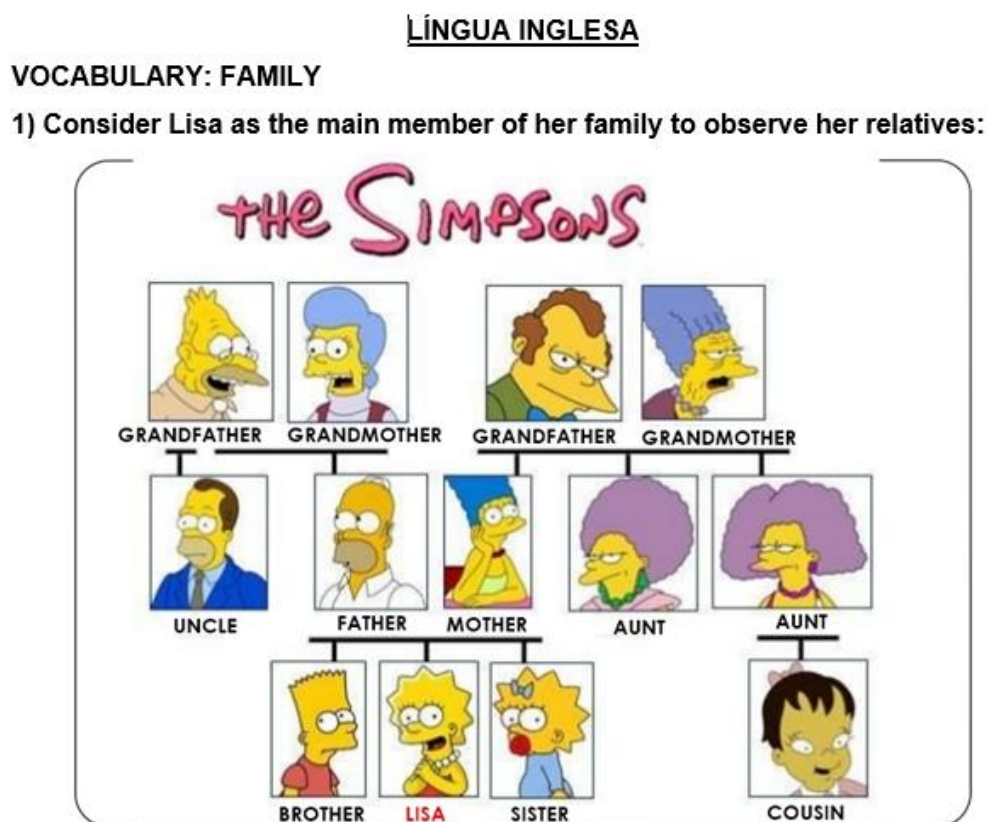
Pode parecer, em um primeiro momento, que fazer uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula com crianças pequenas seja algo complexo, mas conforme mencionamos anteriormente, pesquisas como a de Cavalleiro (1998), Dias e Bento (2012), entre outras, apontam que crianças pequenas apresentam necessidade de dialogar sobre raça, e nesse sentido, entendemos que esse

diálogo está para além de falar de racismo, de escravidão. É muito mais que isso. É necessário que as crianças negras se vejam representadas positivamente, para que se sintam participantes ativos no espaço escolar, social, do universo literário, da mídia, entre outros espaços (p. 142).

Conforme defendido pelas autoras, embora eu tenha subestimado as crianças, é necessário oportunizar momentos em que elas também tenham direito de compartilhar suas perspectivas, uma vez que, conforme mostrado ao longo da dissertação, elas têm muito a dizer (Malta; Merlo, 2022). É premente, dessa forma, que as discussões envolvendo representatividade, cultura e identidade não sejam silenciadas, mas tratadas em sala de aula de forma respeitosa e durante todo o processo educativo, não como subordinadas a datas comemorativas.

Pensando ainda em representatividades, apresento um MD em que trabalho o vocabulário de família:

Figura 23 - Parte I do MD de Família



Fonte: Acervo pessoal

Figura 24 - Parte II do MD de Família

EXERCISES

1) Write below the name of your family members according to your relation. If you do not have some family member, leave the space in blank. If you consider having more than one family member in that parentage, put his/her name:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| A) MOTHER: _____ | E) AUNT: _____ |
| B) FATHER: _____ | _____ |
| C) SISTER: _____ | F) UNCLE: _____ |
| D) BROTHER: _____ | G) GRANDMOTHER: _____ |
| | H) GRANDFATHER: _____ |
| I) COUSIN: _____ | |

Fonte: Acervo pessoal

Esse MD foi adaptado para o 4º e 5º ano (pois havia feito primeiro para o 3º ano com instruções em português) e, na época (2021), já havíamos voltado presencialmente para a sala de aula. Essa consideração justifica as instruções em inglês, pois, em sala de aula, ao instigar os estudantes, conseguiríamos, juntos, entender a proposta da atividade.

Tendo registrado ao longo das páginas o meu pertencimento a diversas minorias brasileiras, sempre me incomodei com MDs que omitissem as diversas configurações de família que existem, como se a única de verdade fossem aquelas compostas por um pai, uma mãe e dois/três filhos – todos brancos. Esse incômodo não é só por eu futuramente provavelmente não fazer parte desse modelo de família, mas por estar à frente de turmas compostas de crianças cujas reais famílias se distancia(va)m enormemente da configuração proposta pelos MDs.

No tocante ao tema, Pereira (2013) argumenta que

As famílias retratadas nos livros didáticos são uma representação do 'ideal', sem nenhuma exceção. São mostradas famílias 'perfeitas', 'felizes' e sem conflitos de qualquer natureza. A impressão que se tem é de que os livros didáticos (seus autores, autoras e editoras) evitam, ao tratar desse tema, mencionar os conflitos tão comuns em uma família 'normal', bem como a polêmica que causaria a referência a famílias constituídas de formas que

fogem do padrão tradicional como, por exemplo, aquelas em que os pais são separados, casados mais de uma vez, com cônjuges do mesmo sexo etc (p. 130).

É considerando a pluralidade existente na instituição familiar que a minha preocupação com esse MD era fazer com que as crianças pudessem reconhecer o vocabulário da lição por meio de uma grande e famosa família. Outrossim, era importante para mim que eles não se sentissem excluídos ou envergonhados quanto à configuração que suas próprias famílias pertencessem. É por esse motivo que o enunciado deixa evidente que, caso eles não tivessem algum familiar com o qual pudessem associar o léxico, eles poderiam deixar em branco e, caso eles tivessem mais que um familiar (duas mães, três pais, por exemplo), eles poderiam colocar o nome de todos, sem prejuízo algum. O MD segue com exercícios de fixação de vocabulário – caça-palavras e identificação de léxico quando há apenas uma letra desse léxico exposta.

Algumas perguntas que sempre se apresentaram prementes na minha práxis foram (e continuam sendo): Como são as identidades que propomos nos nossos MDs? Elas alimentam estereótipos? Se sim, por quê? Se não, por que não? Elas respeitam os grupos que são representados por meio deste signo? Onde nós estamos nos nossos MDs? O que fazemos neles para que se tornem únicos, singulares, representativos de quem nós somos e para quem ele se destina?

Para além de técnicas e critérios de elaboração de MD de língua, nós também precisamos refletir acerca dessas questões caso queiramos que o nosso MD seja representativo daquilo que almejamos, que é fazer com que os nossos estudantes se identifiquem com e por meio da língua que ensinamos e a linguagem que empregamos, possibilitando que eles se vejam enquanto seres humanos, dignos de discutirem o Outro e, por consequência, também a si.

Para tanto, precisamos fomentar momentos oportunos para isso:

O engajamento cultural, por sua vez, requer o engajamento crítico no mundo e na relação com o outro. Os alunos precisam desenvolver uma consciência sociopolítica mais ampla, que lhes permita criticar normas culturais, valores, costumes e instituições que produzem e conservam as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o sucesso individual não é suficiente para a vivência da cidadania, por isso, Ladson-Billings (1995) sugere a criação de oportunidades de crítica social como meios de encorajar estudantes a mudarem as estruturas sociais opressivas (Jorge, 2014, p. 77-78).

Em outras palavras, a sala de aula é lugar em que discussões, debates e reflexões são bem-vindas, haja vista a pluralidade de pessoas que apresentam diferenças e igualdades umas com as outras. Cabe a nós, enquanto educadores, abraçar as oportunidades e fazer com que elas cheguem até a nossa sala de aula, propondo o compartilhamento de perspectivas e a ruptura do *status quo*.

O primeiro passo para tal caminho é se abrir para os novos horizontes que se formam e reconhecer a importância dos estudos que envolvem representatividades, identidades e culturas, alinhando-as aos estudos decoloniais e também aos de LE. Finalmente, é preciso transver os nossos estudantes e também a nós mesmos, cujas complexidades plenas não cabem em um único MD, haja vista nossa capacidade enquanto sujeitos de transformações e mudanças. Nossas realidades, contudo, devem servir de base para a educação que propomos e isso só será possível com o olhar, a escuta e o tato sensível que nós podemos desenvolver enquanto educadores que querem fazer com que nossos estudantes se reconheçam enquanto cidadãos que aprendem, ensinam e se identificam.

Nos encaminhemos, dessa forma, para as considerações finais, em que perspectivas são revisitadas e, assim, repensadas.

Linha de chegada

*Duas estradas divergiam num bosque, e eu –
Eu tomei a menos trilhada,
E isso fez toda a diferença.
Robert Frost*

Antes de dar largada à pós-graduação, houve muitos momentos em que eu me senti isolado, angustiado e estagnado. Por vezes, apesar da sensação boa de missão cumprida no fim da graduação, senti que a faculdade poderia ter me preparado melhor para os desafios que não são trabalhados de forma densa e holística durante a licenciatura, como o plano de ensino e o preenchimento de pautas – tarefas simples e comuns que fazem parte do ofício de um professor, mas que, para um educador de primeira viagem, podem assustar – como foi o meu caso. Descobri, com as leituras que fiz, as aulas que realizei e os eventos acadêmicos dos quais participei no decorrer do curso de mestrado, que eu não era o único a me sentir sozinho e desesperançoso. Autores como Jordão e Fogaça (2012), Reis *et al.* (2019), Barros (2020) e Melo e Menezes (2022) apontaram esse traço triste do professor de LE, que geralmente tem uma ou duas aulas por semana e, com isso, geralmente precisa preencher carga horária em mais de uma escola, não sendo possível se integrar, logisticamente, plenamente nas instituições em que atuam. Eu, durante grande parte da jornada, senti na pele essa solidão, essa angústia e essa estagnação – chegando a desabafar, com os poucos parceiros professores de área (Artes e Educação Física), sobre como algumas das professoras regentes das séries iniciais nos viam apenas como “tapa-buraco”, que servem para fazer o planejamento delas funcionarem (já que quando estamos em aula nas suas turmas, elas cumprem o seu planejamento e, quando, por algum motivo faltamos, são elas as que ficam na sala, o que prejudica esse momento de planejamento).

No que concerne, todavia, à minha formação como licenciado em Letras Inglês, não poderia discordar mais com o meu posicionamento antes do curso de Mestrado. A base que a licenciatura me dera foi exitosa em muitos sentidos linguísticos, profissionais e formativos e, ter o privilégio de fazê-la em uma universidade federal de

renome e qualidade solidificou e ampliou ainda mais essa base, permitindo que eu tivesse experiências extracurriculares, tocando em pontos e me preparando para assuntos que não eram aprofundados na minha grade curricular (como a abordagem de Língua para Fins Específicos e o material didático, que é o tema central desta dissertação).

Aprendi que, tal como o MD nunca será perfeito ou completo (Gottheim; Pereira, 2013), acima de qualquer crítica (Souto Junior; Tílio, 2014) e/ou intocável (Siqueira, 2022), nenhuma formação será suficiente para abarcar todo o ofício complexo que é o de educar. Apesar disso, é mormente registrar que a base oriunda da minha primeira licenciatura me proporcionou a confiança necessária para me apropriar da Educação Linguística. Neste sentido, a formação a qual passei me fez entender a necessidade de se olhar para além de um MD – para além de um currículo, não se restringindo a uma lista imposta, mas procurar além. Este foi o motivo pelo qual escolhi pesquisar os temas “materiais didáticos”, “representatividade” e “decolonialidades”.

Acreditava que um mestrado de dois anos, composto por leituras extensivas e pormenorizadas sobre os temas, seria o suficiente para que eu jamais errasse quanto à complexidade dos assuntos – saberia, desta forma, como produzir materiais inequívocos alinhados às decolonialidades e às representatividades.

Conforme já dito ao longo das páginas, o MD perfeito não existe e, os estudos decoloniais, ao advogarem por um conhecimento local e sempre fragmentado e situado (Queiroz, 2020), me ajudam a compreender isso. Isto se justifica à medida que entendo que, para um professor-estudante-pesquisador-escritor-humano sempre em formação, ao ter de desempenhar todas as suas ocupações de maneira eficiente, satisfatória e exemplar, a perfeição que eu buscara no início da pós-graduação se mostra cada vez mais longínqua, dada a realidade que desempenhar todas as ocupações concomitantemente pinta.

Assim, apesar da prática já habitual e a gama de leituras realizadas sobre o tema, é possível que eu falhe na elaboração de um MD e, concomitantemente, não saiba de tudo que envolva as decolonialidades e/ou as representatividades. Nessa seara, há de se considerar que a linha de chegada ainda está longe, obrigando-nos a continuar repensando a nossa prática, em um processo infundável de questionamentos,

problematizações, dúvidas, análises e elaborações que não podem ser consideradas produtos dados os seus caracteres não estáveis.

Pensando nessa busca por dinamicidade, o recorte que fiz quanto ao público do EF I não foi aleatório. Posicionando-me a favor da urgência de se falar, na academia, muito mais das frustrações do que dos sucessos (para que possamos tratar, de maneira coletiva e científica, dessas frustrações para que elas sejam compartilhadas e seus donos amparados), o recorte desta pesquisa é baseado em uma série de desabafos e desesperos que, em outros contextos, eles não se fazem integralmente presentes ou prementes.

Fez muito sentido, desta forma, a escolha da autoetnografia como metodologia de pesquisa, pois ela permite que tratemos com rigor acadêmico muitas emoções e sentimentos que nós educadores vivemos. Ao mesmo tempo, ao dialogar não só com autores, mas consigo e com todos à sua volta e que impactam o seu ser, uma percepção interna e externa torna-se mais aguçada, nos amparando à medida em que enfrentamos nossos monstros e entendemos de onde falamos. A autoetnografia, dessa forma, torna-se premente pois “é necessária uma compreensão dos fenômenos sociais, partindo das epistemologias e do sentido construído por seus agentes” (Ono, 2018, p. 54).

A autoetnografia nos coloca em posição de embate com nossas próprias crenças enraizadas, permitindo rever nossa prática e, assim, refletir se é esse o tipo de profissional que queremos ou podemos ser. Antes da realização da pesquisa, além de não ter as leituras dos temas aqui tratados (e outros que não fazem parte do escopo) de forma aprofundada, eu acreditava ser um exemplo de professor decolonial e cujas propostas se pautavam predominantemente nas representatividades. Apesar do meu trabalho no EF I se guiar por óticas decoloniais e de representatividades, não é possível dizer que em todos os momentos esse encontro, de fato, aconteceu. Essa percepção só poderia ser desenvolvida por meio de uma metodologia séria e dialogável com a docência como a autoetnografia.

Conduzir uma autoetnografia, todavia, não é uma tarefa fácil. Além da exposição de traumas, cicatrizes, falhas, insucessos e reflexões profundas (Ono, 2018; Ono, 2021), é ideal que se tenha um tempo e espaço apropriados para matutar e registrar os

itens supracitados. Como professor em estágio probatório na PMV, eu não tive direito a uma licença para me dedicar ainda mais às atividades acadêmicas da forma como gostaria. Felizmente, na segunda metade do segundo semestre como aluno regular no PPGEL e último ano de estágio probatório, a SEME me cedeu o meu dia de planejamento para que ele fosse realizado de forma remota – como estava sendo feito de 2020 a 2022 por conta da pandemia da Covid-19. Ainda assim, como trabalhador responsável por uma série de boletos, eu tive de atuar também em um programa de Inglês para Fins Acadêmicos e dar aulas particulares que me exigiam tempo e intelectualidade. Por isso, o tempo e o espaço apropriados que idealizei anteriormente não ocorreram. Enquanto a organização, edição e revisão eram feitos no computador, uma parte significativa desta dissertação foi concebida nos raros momentos em que eu não estava na sala de aula, o que inclui a) as viagens que eu fazia enquanto passageiro para fora do bairro, da cidade, do estado, da região, antes de consolidar minha segurança como motorista; b) as filas que eu enfrentava nos mais variados contextos, como a da barbearia, da dentista, do terminal e da rodoviária de ônibus; c) na balada ou no evento social com os familiares e/ou amigos, quando o assunto cessava ou não exigia de mim presença mental e/ou espiritual; d) no recreio ou em um momento de planejamento, quando demandas referentes à escola já estivessem sanadas e e) na própria sala de aula quando eu propunha uma leitura ou exercícios que mantivessem os estudantes ocupados para que eu pudesse lançar, para posterior polimento, ao menos algumas palavras-chave acerca do meu raciocínio.

Como podemos observar, a autoetnografia não é tão fácil como muitas pessoas julgam. Como qualquer empreendimento de pesquisa sério, ela exige comprometimento e sacrifícios em determinada medida, expondo e apontando feridas para o mundo.

Desta feita, adotar a autoetnografia, antes de mais nada, requer coragem. Coragem para se permitir uma postura distante daquela proveniente de uma academia fria que impede que estudemos nossas práxis e nossos sentimentos. Coragem para confrontar nossas falhas, nossos êxitos, nossa prática, enfim. Coragem para expor essas falhas, esses êxitos, essas práticas que, quando não lidas com rigor e em sua plenitude, podem levar o(a) pesquisador(a) a ter uma história única (Adichie, 2009),

uma imagem imóvel no tempo. A imagem do(a) pesquisador(a), neste cenário, fica vulnerável, com críticas não só de si próprio(a), mas aquelas oriundas de outros olhares também.

A escrita, que representa o produto final desse árduo processo, tampouco pode ser vista como uma etapa simples. Por estar ancorada em uma metodologia que busca romper com os padrões academicistas consolidados socio-historico-culturalmente, são seletos os estudos que alcançam e contribuem para com o público que deseja estudá-la, necessitando, do(a) pesquisador(a), também o seu olhar singular que fará com que tal estudo autoetnográfico seja diferente do outro – ou seja, positivamente, não há um consenso e, portanto, um padrão ao qual seguir. Por isso, é necessário, para além do ritual já desafiador de todos os passos que cientistas sérios se comprometem, uma criatividade ao lado do rigor para propor algo que de fato desafie o *status quo* colonial pertencente à academia. Outrossim, a autoetnografia exige que a pesquisa não se separe da escrita. Isto é, o processo de escrita, que inclui as escolhas lexicais e sintáticas também são refletidas na e pela autoetnografia, fazendo com que percebamos os nossos discursos e o que eles podem representar, em um movimento de considerações feitas de maneiras densas e plurais, com os autores que lemos, as vozes que ouvimos e o interior que também grita.

Devo dizer também que para dar conta de a) três disciplinas simultâneas no primeiro semestre como aluno regular; b) ler bibliografias obrigatórias e outras para a dissertação e/ou trabalho; c) realizar uma graduação à distância de Letras Português e Espanhol (pois os meus planos pós-mestrado envolvem trabalhar com essas línguas); d) estudar para formações, eventos e demais publicações e ainda assim manter o rendimento financeiro de antes de ingressar no universo de pós-graduação, eu tive que dispor de muito fôlego e sacrifício. Não raramente, a minha vida acadêmica e profissional tornou-se pauta de discussão diversas vezes com o meu cônjuge que, naturalmente, via o esforço que eu empreendia na maioria das tarefas que eu me propunha realizar.

Neste cenário de dificuldades, não há oportunidades para levar um diário para a aula e, em posição de regência, pedir para os alunos se acalmarem enquanto eu me concentro para anotar uma fala, uma situação e/ou quaisquer outros pontos que

poderiam ser usados em uma pesquisa autoetnográfica. Enquanto uma fala interessante e rica de sentidos e problematizações é solta, eu tenho que organizar todos em uma fila para ir à colação de comida ou ao recreio; eu tenho que garantir a instrução das atividades do dia; eu tenho que fazer a chamada e registrar os conteúdos; eu tenho que receber os cadernos, reservar um tempo para analisá-los e dar visto. Fora da sala de aula, eu tenho que conversar com os coordenadores, as pedagogas, os pais e a diretora; eu tenho que planejar novas atividades. Felizmente, minha mente falha para algumas coisas – como dinheiro, mas a minha memória consegue armazenar momentos importantíssimos, como as minhas cenas com meu cônjuge e os pontos necessários para compor uma autoetnografia. O meu propósito aqui, além de reconhecer pontos que eu melhoraria, como pesquisador, nesta dissertação, é registrar e compreender os desafios de se fazer uma autoetnografia; que não é uma “selfie acadêmica” da forma como já ouvi classificarem o estudo autoetnográfico; que o pesquisador autoetnográfico, em nome da ciência, expõe suas feridas, seus machucados, seus traumas, seus erros, que, por vezes, são muito mais enfatizados do que os acertos.

Mas são esses erros e acertos que nos fazem refletir e melhorar ainda mais a nossa práxis. Destarte, a autoetnografia permite uma visão mais ampla e pormenorizada de determinados eventos pois, advogando por verdades localizadas e contextualizadas, tal metodologia se compromete com as perspectivas plurais e densas de um sujeito e rechaça as verdades generalizadas e reducionistas. Isso nos leva a justificar mais uma vez a presença da escola pública nesta pesquisa pois, conforme Justiniano (2018), muitas vezes, nos referimos a ela de maneira simplória e reducionista, não conseguindo contemplar a potência e epistemologias que ela produz.

É necessário, dessa forma, abandonarmos os discursos prontos que atacam a escola pública e não nos permitem ver as suas potências. Problematizando a forma de como muitos pesquisadores enxergam a escola pública – isto é, como lugar inferior que precisa de nossa mediação, a autora nos convida a vermos o que ela contém e oculta *com* ela, não como objeto.

A meu ver, para falar *com* a escola pública de maneira crítica, sendo respeitosos para com suas potências e falhas, precisamos nos revestir dos estudos decoloniais e

os de representatividades. O primeiro, conforme evidenciado anteriormente, podem nos ajudar a acolher nossos erros, entender nossas identidades conforme usuários de uma língua estrangeira e ir além, considerando obrigatoriamente as nossas origens.

Dessa forma, considerando o impacto colossal causado pela colonização que reverbera o presente em sociedades colonizadas, é mister nos conscientizarmos de como estruturas e organizações em nossas realidades são reflexo de um passado sangrento e violento. A escola, em toda sua institucionalização de teorias e práticas com currículo, disciplinas e posturas, é exemplo disto. O ensino-aprendizagem de língua, desta forma, não foge à exceção, pelo contrário, é possível que tais disciplinas sofram ainda mais de um modelo europeu, branco, hétero e cristão, impondo, a seus professores(as) e estudantes, um espelho que objetive consolidá-los como as características supracitadas. A elaboração e o trabalho com o MD, pensada no entorno do(a) professor(a) elaborador(a) e sua realidade profissional, pode ajudar na ruptura desse sistema opressor. Para tanto, algumas considerações precisam ser feitas.

Primeiramente, é necessário enxergar com criticidade o MD, considerando que ele pode muito, mas não pode tudo – não é perfeito, completo, inacabado ou qualquer outro adjetivo que o caracterize como verdade absoluta. Portanto, o MD não é a aula e nem a garantia dela, conforme apontado por Gottheim (2013), a qual argumenta que, embora o LD seja ponto crucial no desenvolvimento de uma aula por prever passos a serem dados por professores e alunos, a aula não pode ser reduzida a um MD.

Sinto-me compelido a concordar com a autora quando ela advoga a favor da metáfora de Almeida Filho (2013) do MD como uma “partitura musical” que, pensada de uma forma, não traduz, com precisão, como será a orquestração (leia-se uso) desse MD. Nesse sentido, o professor deve-se valer da sua formação, do seu senso crítico, da sua visão de mundo, da sua sensibilidade diante de uma sala de aula composta pelos mais diversos humanos e de seus conhecimentos outros para usar o MD em vez de ser usado por ele. Essa noção permitirá fazer com que professores adequem seus planejamentos e seus MDs de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Entendo, dessa forma, que não é um MD calcado na Educação Linguística, por exemplo, que garantirá a efetivação dessa, da mesma forma que um MD autodeclarado “tradicional” pode ser modificado a fim de atender agentes progressistas que

desenvolvem práticas mais modernas em suas realidades. Há de levarmos em consideração, destarte, que o trabalho com o MD é apenas um dentre várias outras etapas que fazem o ofício do educador de língua. Pouco vale um MD que considere o seu usufruidor no totalizante de sua realidade se outros fatores como formação de professores e acesso a recursos básicos não se tornarem também uma realidade contínua na sala de aula da escola pública.

Torna-se necessário, desta forma que, os(as) professores(as), a partir de suas vivências como educadores e, considerando a realidade de seus educandos, tenham postura crítica quanto à elaboração, adoção, adaptação e uso de MDs. Para que isso ocorra, no entanto, para além de um processo ininterrupto de formação que torne a tomada de decisão de professores uma questão de consciência e de urgência, é necessário um tempo que muitas vezes não lhes é garantido em uma situação cotidiana de planejamento – parte de um ofício em que diversas demandas (e muitas dessas com teor muito mais burocráticas do que de fato educacionais) são levantadas e priorizadas frente a questões de ensino-aprendizagem.

Dito tudo isso, volto a defender que devemos ver o MD como nosso aliado (e não como cartilha), pois, conforme visto ao longo dessas páginas, um bom MD pode facilitar em demasia a vida de um profissional que está se encontrando no ofício de educador e/ou é responsável por turmas em dois ou três turnos de trabalho. Outrossim, muitos estudos (Baladeli; 2014; Barros; Santos, 2014; Camargo; Ferreira, 2014; Ferreira, 2014; Jorge, 2014; Jovino, 2014; Mastrella-de-Andrade; Rodrigues, 2014; Pereira, 2014; Souto Junior; Tilio, 2014) defendem o poder do MD e/ou da aula estrangeira em desenvolver, decolonizar, problematizar e/ou ressignificar identidades, estereótipos, racismo, machismo, homofobia e demais assuntos que envolvem o “Outro” (Ferraz; Silva, 2014). É necessário que essas questões estejam presentes na agenda de formação docente para que a comunidade escolar tenha os recursos necessários para enxergar e trabalhar o MD nessas perspectivas. Neste sentido, acompanho Santos e Costa (2018) quando as autoras dizem que “é preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos. Descolonizar é criar homens novos, modificar os seres e torná-los sujeitos de sua própria história” (p. 124).

E é com a esperança de decolonialidades (como sinônimo de luta, resistência e diversidades) subjacente à prática e desenvolvimento de MD que eu finalizo, por ora, as minhas reflexões por aqui, considerando que “mudanças estão acontecendo” (Jovino, 2014, p. 138), tais como as apontadas pela autora, a saber, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o PNLB que propõe que os LDs propostos no programa desconstruam estereótipos.

Apesar disso, é necessário ficarmos em alerta pois, tal como ventilado pelo ditado militante, nenhum direito é garantido, o que significa dizer que “de vez em quando o Brasil melhora, apesar das “recaídas” que o abalam...” (Freire, 1997, p. 5). Em outras palavras, “de época em época surgem conquistas, transformações sociais e problemas vão adquirindo novas formas, mas os laços que atam tópicos correntes ao passado colonial ainda permanecem fortes em nossas culturas” (Gottheim, 2013, p. 77-78).

Cientes desse passado colonial, como educadores, temos o compromisso de sermos a pedra no meio do caminho desses laços, os rechaçando e acolhendo, com consciência, estradas mais decoloniais, amorosas, respeitosas e justas.

Sigamos! Sempre avante!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. Chimamanda Adichie: o perigo de uma história única. Youtube, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>
- ALENCAR, C. N. "Deixar existir a poesia mais selvagem" na tessitura de uma gramática anticolonial. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando Conceitos em Linguagem: decolonialidades e epistemologias outras**. 1ed.Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 9-12.
- ALMEIDA, C. S. **Professores de Língua Inglesa, formação contínua e análise de necessidades**. Curitiba: Appris, 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar Conteúdos, Processo e Reflexão Formadora no Material de Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: PEREIRA, A.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 13-28.
- AMORIM, M. C. S.; NAVARRO, E. C. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 1, n.7, p. 01-07, 2012.
- AMORIM, S.; PACHECO, M. M. O percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil e a abordagem comunicativa no livro do Yáziqi. In: **III Seminário Internacional de Educação**, 2007, Aracaju. Seminário Internacional de Educação, 2008. p. 108-122.
- ANDERSON, L. Calling, Addressing, and Appropriation. In: SOSA, David (ed.). **Bad Words**. Philosophical Perspectives on Slurs. Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 6-28.
- ANDRADE, O. A. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- BALADELI, A. P. D.; Questões de Identidade em Sala de Aula: Que sentidos de Brasilidade apresentam os Livros Didáticos?. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 225-242.
- BALBINO, J. A TRAJETÓRIA DE MACHADO DE ASSIS E SUA NEGRITUDE (NÃO) RECONHECIDA. **ÁGUA VIVA (UNB)**, v. 7, p. 1-31, 2022.
- BARELA, J. A. S.; PONTES, V. F.; RAIMUNDO, C. M. Elaboração de atividades de aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos. In: FERNANDES, A. C.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C. M.; *et al.* (Org.). **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2022. p. 178-202.

BARROS, A.L.E.C; SILVA, R. P. A decolonialidade no ensino de língua inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático. **REVISTA PHILOLOGUS**, v. 27, p. 32-46, 2021.

BARROS, S. C. Histórias de Homofobia, Empoderamento e Aceitação: análise dos documentários Bichas e O Segredo dos Lírios. In: **V Seminário Enlaçando Sexualidades**, 2017, Salvador/BA. Anais do V Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador/BA: UNEB, 2017. v. 1. p. 1-10.

BARROS, K. A primeira vez a gente nunca esquece. In: ANJOS, F. (Org.) **Língua Inglesa em Foco: experiência de aprendizagem e ensino**. Cruz das Almas: Editora UFRB, p. 137-145, 2020.

BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e Refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico**. Tese de doutorado. 258 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

BIONDO, F. P. Apresentação do livro **Decolonialidade e concepções de língua**. Uma crítica linguística e educacional. São Paulo, SP, 2020. (Prefácio, Pós-facio/Apresentação)>.

BRAMBILA, G.; REZENDE, P.; VIDON, L. N. O lugar dos estudos bakhtinianos na linguística contemporânea: desafios e contribuições para uma prática responsiva/responsável com a linguagem. In: LINS, M. P. P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R. M. (Org.). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução**. 1ed.Vitória-ES: Editora do PPGE, 2019, v. -, p. 27-52.

BRANDÃO, A. M. *Queer*, mas não muito: gênero, sexualidade e identidade nas narrativas de vida de mulheres. Ex *Æquo*, n. 20, 2009, p. 81-96

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 163-184.

CANEDO, W. L. **(Des)viados no discurso: a formação de um vocabulário de identidade e resistência nas páginas do *lampião***. Monografia. 80 fls. Curso de Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins. 2021.

CARDOSO, J. S.; JUNQUEIRA, L. B. C. L. ; FONSECA, M. R. M. . Diálogos 'complexos' sobre ensino e aprendizagem de idiomas. In: FINARDI, K.R.; SCHERRE, M.M.P.; TESCH, L.M.; CARVALHO, H.M. (Org.) **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 241-254.

CASOTTI, J.B.C.; MERLO, M. C. R. A Linguística Aplicada para além de seu lugar na Linguística. In: LINS, M. P. P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R. M.. (Org.). **O**

lugar na Linguística: percursos de uma (r)evolução. 1ed.Vitória: PPGEL-UFES/GM Gráfica e Editora, 2019, v. 1, p. 221-240.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1a. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. v. 1. 768p. Disponível em: <https://obenedito.com.br/o-livro-didatico-e-as-variantes-orais-da-lingua-materna/> Último acesso em 06 de fev. de 2023.

CAVATTI; G. S.; KAWACHI-FURLAN; C. J. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 93-106

COTRIM, A.; FERRAZ, D. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. **Polifonia**, v. 21, p. 43-67, 2014.

CUNHA, C. T. S.. O mundo (im)perfeito dos livros didáticos de inglês. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. 1ed.Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 249-285.

CRISTOVÃO, V. L. L.; TONELLI, J. R. A. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **CALIDOSCÓPIO (USINOS)**, v. 8, p.65-76, 2010.

CRUZ, A. S.; MARTINS, E. F. Literatura afro-brasileira empenhada ou a resistência à utopia em dois momentos: Machado de Assis e Lima Barreto. **REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS UFV**, v. 19, p. 1-16, 2019.

DUBOC, A. P. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. Tese de doutorado. 258 fls. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. 2012

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. de M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 227-254, jun. 2018.

DUBOC, A.P; MENEZES DE SOUZA, L.M.T.. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 547-576, 2021.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 19, p. 297-331, 2020.

DUQUE, T.; SANTOS, A. D. Eu gosto mesmo é das bixas: reflexões sobre identidade ao som de Linn da Quebrada. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, p. 13-37, 2019.

FERNANDES, A. C.. Apresentação. In: FERNANDES, A. C.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C. M.; *et al.* (Org.). **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia**. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultura, 2022. p. 12-28.

FERNANDES, A. C.; VON MUHLEN, L. ; LENHARO, R. I. . Multiletramentos: (re)apresentação e reflexões. In: FERNANDES, A. C.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C. M.; *et al.* (Org.). **Multiletramentos na sala de aula: praxis na (e para além da) pandemia.** São Paulo: Pimenta Cultura. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 29-57.

FERRARI, L. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 105–116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21658>. Acesso em: 09 set. 2023.

FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J.. Introdução: Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação Linguística em línguas estrangeiras.** 1ed.Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 13-29.

FERRAZ, D. M.. Os sentidos de "crítico" na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação linguística em línguas estrangeiras.** 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 33-62.

FERRAZ, D. M.; SILVA, A. A. C. . Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. **POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 21, p. 43-67, 2014.

FERREIRA, A. J. **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.** Campinas, 2014. (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação)>.

FERREIRA, A. J.; OLIVEIRA, K.. Narrativas Autobiográficas: O Que Dizem As Professoras Da Rede Municipal De Ponta Grossa Sobre Um Ensino Que Promova O Letramento Racial Crítico. **UNILETRAS (UEPG. IMPRESSO)**, v. 41, p. 136-146, 2020.

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

FREITAS, N. A. P.; MENEZES, D. A.. O ensino de LIC na SME-RJ: reflexões sobre orientações locais e nacionais. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 107-126.

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N.. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 193-213.

GOTTHEIM, L.. A Gênese de um Material Didático para o Ensino de Língua. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM (Liliana). (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. , p. 54-92.

GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: Ariovaldo Lopes Pereira; Liliana Gottheim. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 215-238.

JORDÃO, C.M.; FOGAÇA, F.C. Critical literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A.**, 28: 1, 2012, p. 69-84.

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, V. **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.

JORGE, M. L. S.. Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras: Construindo Identidades Positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 73-88.

JOVINO, I. S.. Representação de Negros e Negras num Livro Didático de Espanhol: Alguns Apontamentos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 121-161.

JUSTINIANO, A. C.. Sobre rótulos e clichês: pesquisar o ensino de língua na escola ou com a escola pública?. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). (Org.). **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 01, p. 183-195.

KAWACHI-FURLAN, C.J. O programa Idiomas sem Fronteiras e a elaboração de material didático para fins específicos: contribuições para formação de professores de inglês. In: MARTINS DE ABREU-E-LIMA, D.; WALDENOR MORAES FILHO, W. B.; NICOLAIDES, C.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E.M. (Org.). Idiomas sem Fronteiras: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, v. 1, p. 219-243.

KAWACHIFURLAN, 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 do artigo. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.60145. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60145>. Acesso em: 26 fev. 2024.

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.

KULLMAN, J.. Challenging Constructions of the World and the Individual in the English Language Textbook. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM (Liliana). (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. , p. 93-112.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod pedagogy. In: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. Yale Language Series, 2003, p. 23 – 43.

LANDIM, D. S.P. Agência de professores de línguas sob a ótica dos novos letramentos. In: EGIDO, A.; BROSSI, G.; SILVA, V.; ROSA-DA-SILVA, V. **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**. Goiânia: Scotti, 2021, p. 99 – 119.

LANDULFO, C. M. C. L. S.; MATOS, D. C. V. da S. . Apresentação. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando Conceitos em Linguagem: decolonialidades e epistemologias outras**. 1ed.Campinas: Pontes, 2022, v. , p. 13-16.

LEITE, S. A. D. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, p. 355-368, 2012.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOBATO, L. **Linguística e ensino de línguas**. In: PILATI, E. N. S.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). Brasília, DF: Editora UnB, 2015.

MALTA, L. S. Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 127-146

MALTA, L. S.; MERLO, M. C. R. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Estudos De Linguagens - UFMS** , 26(51), 165-184, 2022.
<https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14991>

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. ; RODRIGUES, J. A. . A construção de identidades no livro didático de inglês: Classe social, raça e o Outro. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As**

Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 143-162.

MASUHARA, H.; TOMLINSON, B. Materials Development for Language learning: principles of cultural awareness. In: Ariovaldo Lopes Pereira; Liliana Gottheim. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.** 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 29-54.

MATTOS, S. M. N. de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO)**, v. 9, p. 50-59, 2008.

MELO, I. M.; MENEZES, D. A. . A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 147-169.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação.** Tese de doutorado. 396 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

MIZAN, S. Representações visuais de 11 de Setembro e dos amigos e inimigos dos Estados Unidos na CNN. **Todas as Letras (São Paulo)**, volume 9, n. 1, p. 161-167, 2007.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação (Porto Alegre)**, PORTO ALEGRE-RS, v. 58, n.1, p. 123-133, 2006.

OLIVEIRA, M. P.; SILVA, K. C.; SILVA, M. C. F.; VALE, R. S. A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p 171-192.

OLIVEIRA, E. de S; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, v. 08, p. 97-115, 2021.

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**. v. x, p. 1-5, 2021.

PACIFICO, T. M.; SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os/as alunos/as negros/as. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero,**

Sexualidade e Classe em Livros Didáticos. 1ed.Campinas: Pontes Editora, 2014, v. , p. 21-44.

PADUA, L. S.; SUZUMURA, D.; TONELLI, J. R. A. A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional. In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: desafios atuais para a Educação, 2015, Londrina. XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação, 2015. p. 31-42.

PEREIRA, A. L. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.** 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 205-224.

PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.** 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 113-146.

PESSOA, R. R. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, D.; SOUSA, C.. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. 1ed.Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 273-282.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

QUINTEIRO, J. (2019). Educação, infância e escola: a civilização da criança. **Perspectiva**, 37(3), 728–747. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54108>

REIS, V. S.; SOL, V. S. A.; CARVALHO, F. P.; GONCALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M.. (Re)construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. (Org.) **A diversidade de fazeres em torno da linguagem:** universidades, faculdades e educação básica em ação. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 283-296.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)**, v. 27, p. 403-412, 2010.

ROSSETTI, G. **Considerações sobre autenticidade e direitos autorais em materiais didáticos para ensino-aprendizagem de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância.** Dissertação de mestrado. 265 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

SANTOS, Z. B.; COSTA, E. G. A educação étnico-racial em diálogo com a semiótica social. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J.(Orgs.). **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras.** 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 01, p. 119-137.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SCHERRE, M. M. P. Respeito Linguístico. In: ARNT, R.; SCHERRE, P. (Org.). **Dicionário: Rumo à Civilização da Religião e ao Bem-viver**. 1. ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. p. 117-120. ISBN 978-85-7826-802-2.

SILVA, A. A. C. Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências. **REVISTA X**, v. 14, p. 168-180, 2019.

SILVA, P. R. F. Teoria decolonial: horizontes epistemológicos a partir da periferia global pós-ocidental. In: VII Congresso em Desenvolvimento Social do PPGDS/Unimontes, 2021, Montes Claros, MG. **Saberes e direitos em disputa**, 2020.

SIQUEIRA, S. The plastic world of ELT textbooks: a necessary deconstruction. In: LOZADA, H. R. (Org.). **Educational Innovation in Times of Crisis**. 1ed.ESMERALDAS. ECUADOR: PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA, 2022, v. 1, p. 40-62.

SOUTO JUNIOR, E. M.; TILIO, R. Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos: Impactos da Avaliação do PNLD?. In: FERREIRA, A. J.. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 47-71.

TILIO, R.; COSTA, P. H. S.; MONTEIRO, M.; TEIXEIRA, F. Investigando práticas de letramento sociointeracional crítico em materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais em diferentes contextos educacionais. In: FINARDI, K.R.; SCHERRE, M.M.P.; TESCH, L.M.; CARVALHO, H.M. (Org.) **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 329-342.

TOMLINSON, B. Developing principled materials for young learners of English as a foreign language. J. Bland (Ed.), **Teaching English to Young Learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year old**. London: Bloomsbury, p. 279-293, 2015

TONELLI, J. R. A.. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, v. 62, p. 58-73, 2023.
Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>
Último acesso: 09 de set. de 2023

VASCONCELOS, M. S.. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade (Impresso)**, Unicamp - Campinas, v. 25, n.87, p. 616-620, 2004.

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças**. Dissertação de mestrado. 120 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A

Quadro 6 – Informações sobre teses e dissertações de pesquisa voltados ao tema
“autoetnografia”

| AUTORA | TÍTULO | ANO | FORMATO | LINK DE ACESSO |
|-------------------------------|---|------|-------------|---|
| Cecília Barão Alegretti | Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública | 2012 | Dissertação | https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-14032013-130302/pt-br.php |
| Helena Karla Isoppo Schmid | O Ensino de Português como Língua Adicional em Contexto de Plurilinguismo: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste | 2016 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3676571 |
| Fabricio Tetsuya Parreira Ono | A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa | 2017 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5000594 |
| Erika Amancio Caetano | Letramentos Críticos e o Uso da Língua Alvo no Ensino de Língua Inglesa: um Olhar Autoetnográfico | 2017 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5083842 |
| Fernando da Silva Pardo | Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações | 2018 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6335236 |
| Joziane Ferraz de Assis | “EU, CAÇADORA DE MIM”. O PERCURSO DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL | 2018 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7015107 |
| Josiane Prescendo Tonin | IDEIAS DECOLONIAIS SOBRE MINHA PRÁXIS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS | 2018 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoC |

| | | | | |
|-------------------------------|--|------|-------------|--|
| | | | | onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=6642446 |
| Jade Neves de Moura de Araujo | FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS: ECOLOGIA DE SABERES E LETRAMENTO CRÍTICO | 2018 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7363764 |
| Valdiney da Costa Lobo | Educação de reexistência no ensino de língua espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática. | 2018 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=6481320 |
| Rodrigo Calatrone Paiva | CONTANDO ESTÓRIAS PARA PESQUISAR ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PROJETOS: UMA AUTOETNOGRAFIA | 2018 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=5919937 |
| Liliane Salera Malta | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7663425 |
| Gabriel Jean Sanches | O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E USO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7630290 |
| Selma Silva Bezerra | UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE (DE)COLONIALIDADES, PRÁTICA DOCENTE E LETRAMENTO CRÍTICO | 2019 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7826922 |
| Eleonora Bambozzi Bottura | “COMO É NO SEU PAÍS?” ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM | 2019 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC |

| | | | | |
|--|--|------|-------------|--|
| | PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MULHERES MIGRANTES NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | | | onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7699307 |
| Meiriane Martins Aguiar | Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das identidades de aprendizes de LE | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7692882 |
| Alex Sandro Batista dos Santos | O INGLÊS COMO DEMOCRACIA: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=9238321 |
| Marcella Ribeiro Gaiao | Produção de texto em revista: uma proposta discursiva para o ensino de gêneros em sala de aula | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=8451209 |
| Jociele Barcelos Correa | FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ/RS | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=8375046 |
| Rita de Cassia Couto Medeiros Portugal | ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO EM UMA PLATAFORMA VIRTUAL | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=8331392 |
| Giselle Almada Souto | Relações de poder na sala de aula de língua inglesa: a constituição da posição sujeito-aluno | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=7741960 |
| Maria Jose | TO BE OR NOT TO BE ENSINANTE/APRENDIZ DE | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/co |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|------|-------------|---|
| Dalessandro Nogueira | INGLÊS: (IM)POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DE ADOLESCENTES TRABALHADORES EM VULNERABILIDADE SOCIAL | | | nsultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7735450 |
| Manoela Oliveira de Souza Santana | UM ENTRELUGAR PARA OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES DIGITAIS | 2019 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8796712 |
| Sara Oliveira da Cruz | FIZ UM BLOG, E DAÍ? UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL E CRÍTICA | 2019 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9143605 |
| Fabricio Cavalcante e Lopes | ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO | 2020 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9363795 |
| Karina Antonia Fadini | AUTOETNOGRAFIA e (trans)formação de uma Professora-pesquisadora: um Processo de Subjetificação em Educação Linguística e Formação Docente | 2020 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9250183 |
| Josenice Claudia Moura de Lima | Perspectivas Dialógicas e Decoloniais sobre Identidade e Formação Docente no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo autoetnográfico | 2020 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9237811 |
| Sandra Helena Borges | PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS COMO SUJEITOS CRÍTICOS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 2020 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9932485 |
| Neiva de Almeida Pereira | “Professora, lê pra mim?” – práticas de leitura em turma do oitavo ano do ensino fundamental | 2020 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9932485 |

| | | | | |
|---|--|------|-------------|--|
| | | | | onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=10505691 |
| Ana Paula Alba Wildt | TEACHING SELF/IES: A AVENTURA (AUTO)ETNOGRÁFICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA | 2020 | Tese | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=10395843 |
| Gabriel Nascimento dos Santos | Do limão faço uma limonada: estratégias de resistência professores negros de língua inglesa | 2020 | Tese | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=9283340 |
| Christiane Batinga Agra | FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE PESQUISADORA EM UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO | 2021 | Tese | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=11457711 |
| Adriana Borgerth Vial Correa Lima | Festas na Alemanha nas cartas de uma brasileira: Fluxo de Sensibilização Intercultural e Ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) | 2021 | Tese | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=11395017 |
| Solange Xavier Cruz | O QUE É QUE A MODERN FAMILY TEM? AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA | 2021 | Dissertação | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=11227679 |
| Katia Bruginski Mulik | Letramentos (auto) críticos no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma pesquisa autoetnográfica | 2021 | Tese | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=10827169 |
| Bruna Carolini Barbosa | Projeto de letramento antirracista na (trans)formação inicial de professores de línguas: práxis decolonial e subjetividade | 2021 | Tese | https://sucupira.capes.g ov.br/sucupira/public/co nsultas/coleta/trabalhoC onclusao/viewTrabalhoC onclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=11501176 |

| | | | | |
|------------------------------|--|------|-------------|---|
| Raphael Barreto Vaz | NEOCOLONIALISMO: LETRAMENTO CRÍTICO, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUISTICA CRÍTICA TENSIONADOS NUMA AUTOETNOGRAFIA | 2022 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11553176 |
| Marianna Cardoso Reis Merlo | “Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação” | 2022 | Tese | https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16431_TESE%20FINAL%20-%20Mariana%20Merlo.pdf |
| Greice Neri Jung | Formação continuada na (re)construção identitária de uma professora de inglês como língua adicional: um estudo autoetnográfico | 2022 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12036691 |
| Greici Cristiane Mora Bender | Educação linguística nas aulas de espanhol: a autoetnografia de uma virada em um processo formativo | 2022 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12036364 |
| Marta Nobre de Oliveira | “Será que fui formada para isso?” Reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro | 2022 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12062392 |
| Rosana Iriani Daza de Garcia | Translinguando sentidos autoetnográficos críticos como professora imigrante venezuelana da perspectiva decolonial | 2022 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13387462 |
| Rayane Isadora Lenharo | AS PARTITURAS DOS MULTILETRAMENTOS FAZEM MÚSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS? | 2022 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11553149 |
| Isabel Cristina Gomes Basoni | ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE PROFESSORA SOU EU? REFLEXOS E REFRAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA | 2022 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true |

| | | | | |
|-----------------------------|--|------|-------------|---|
| | PORTUGUESA E OS NOVOS LETRAMENTOS EM UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO | | | &id_trabalho=11628680 |
| Fabiane Gomes da Silva | AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER PROFESSOR: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO DA COORDENAÇÃO DO PIBID INGLÊS | 2022 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13179412 |
| Graziele Thaina Maciel Lima | Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir das Gramáticas Virtuais/On-line | 2022 | Dissertação | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12008973 |
| Thais Blasio Martins | TELL ME WHAT IT TAKES: UM ESTUDO SOBRE ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS | 2023 | Tese | https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12866458 |

Fonte: Elaboração própria