

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAÍS BLASIO MARTINS

**TELL ME WHAT IT TAKES:
UM ESTUDO SOBRE ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS**

SÃO PAULO
2022

THAÍS BLASIO MARTINS

**TELL ME WHAT IT TAKES:
UM ESTUDO SOBRE ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS**

Versão Revisada

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientação: Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bt Blasio Martins, Thais
Tell me What it Takes: - Um estudo sobre ensinar
Inglês com crianças / Thais Blasio Martins;
orientadora Ana Paula Martinez Duboc. -- São Paulo,
2022.
202 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Ensino de inglês. 2. Crianças. 3. Formação de
Professores. 4. Autoetnografia. I. Martinez Duboc,
Ana Paula, orient. II. Título.

Nome: Thaís Blasio Martins

Título: Tell me what it takes: Um estudo sobre ensinar inglês com crianças

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: _____/_____/2023.

Banca Examinadora

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

A meu maridinho, Roberto, por todos os abraços ofertados quando as palavras não davam mais conta de silenciar a escuridão. Muito obrigada por estar ao meu lado. Ainda te amo.

À minha família, Rosana, Vanderlei e Yuri, pelo apoio desmedido desde os primeiros momentos. Não tenho como agradecer o amor e paciência a cada nova empreitada acadêmica. Obrigada por me alimentar sempre.

Aos meus enteados, Millena e Victor, por cuidarem sempre da Kalisse e do Roberto, e pelo apoio à madrastra que não para de estudar.

À minha orientadora, Ana Paula, que para além do admirável suporte acadêmico, demonstrou ser uma mulher e pessoa extraordinária na difícil tarefa de orientar em tempos pandêmicos.

À Patrícia, Milena e Flávia, obrigada por seus ouvidos em todos esses anos de amizade.

Aos amigos que o doutorado me deu, da UEG, UEL, UFES, UNB etc. Em especial a Giuliana Brossi do Goiás, que sinto que já conheço da vida toda, e Marianna Merlo de Vitória - ES, minha amiga por correspondência de WhatsApp.

Aos colegas do grupo de pós-graduação e, em especial, à Jan, Cláudia, Dani e Ana.

Todos estudantes que passaram pelo meu caminho. Obrigada por terem me ensinado a ser uma pessoa melhor.

I want to be all that I am capable of becoming.
(MANSFIELD, 2004, p. 85)

RESUMO

O ensino de inglês para crianças está presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2012. Sua implantação dialogou com um movimento maior em que escolas de idiomas e de ensino bilíngue já vinham atendendo a este público. Contudo, a inserção do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental foi marcada por certa ausência inicial de marcos reguladores e por inúmeros desafios para os docentes da Rede, que como eu, passaram repentinamente a atuar junto a este grupo de estudantes. Sendo assim, diante dos novos cenários instaurados para a prática docente dos professores de inglês da Rede Municipal de São Paulo após a implantação de 2012, este estudo pretende investigar que conhecimentos e práticas foram por mim mobilizados e/ou (des)(re)construídos durante minha trajetória como professora de inglês de crianças de maneira a me permitir uma atuação comprometida. Para fazê-lo, ancorei-me em referenciais teóricos sobre diversos aspectos dos saberes docentes com ênfase nas noções: de língua e linguagem, com contribuições da Linguística Aplicada Crítica e da Sociolinguística contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2006b; PENNYCOOK, 2016; CANAGARAJAH, 2018a; 2018b, para citar alguns); das infâncias, seus sujeitos e suas culturas (SARMENTO; PINTO, 1997; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; OLIVEIRA; TEBET, 2010); do ensino-aprendizagem de línguas, com destaque para o ensino de línguas para crianças (ROCHA, 2006; 2007; MOON, 2001, CAMERON 2001; 2003) e da formação de professores (BRITZMAN, 1996; FREEMAN; JOHNSON, 1998; GOODWIN, 2010, WHITE et al, 2021; para citar alguns). No que se refere a metodologia, optei pela autoetnografia (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015), tendo-se em vista o desejo de estabelecer relações entre a experiência de me tornar professora de inglês de crianças e a literatura científica pertinente por meio do resgate de episódios pessoais advindos das experiências como professora e pesquisadora, observações de campo, produções dos estudantes e conversas informais com professoras parceiras. Concluo que o processo de se tornar professora de inglês para crianças possui um caráter processual e contingente, devendo-se levar em conta as biografias dos sujeitos, seus contextos e suas relações. Neste sentido, defendo, nesse estudo, a ideia de pensar uma formação de professores de inglês *com* crianças, cujos repertórios linguísticos e culturais, necessidades e desejos desses sujeitos da infância sejam considerados em uma relação pedagógica pautada pela dialogicidade e pela escuta atenta.

Palavras – chave: Ensino de inglês; Crianças; Formação de Professores; Autoetnografia.

ABSTRACT

English teaching for children has been a reality at the Municipal Educational Department of São Paulo since 2012. The implementation in public schools of English teaching for children responded to a larger movement of a growing number of language and bilingual schools. Nevertheless, this implementation in the early years of elementary schools was marked by the absence of regulatory frameworks and numerous challenges for teachers, like me, who suddenly began to work with this group of students. Therefore, in view of the new scenarios established for the English teaching practice in the city of São Paulo after the 2012 implementation, this study intends to investigate the practices and the knowledge propelled and/or constructed by me during my teacher career while working with children. In order to do so, I rely on theoretical framework based on teaching knowledge, with emphasis on: language, with contributions from Critical Applied Linguistics and contemporary Sociolinguistics (KUMARAVADIVELU, 2006b; PENNYCOOK, 2016; CANAGARAJAH, 2018a; 2018b, to name a few); childhood, children and their cultures (SARMENTO; PINTO, 1997; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; OLIVEIRA; TEBET, 2010); language learning, with emphasis on language teaching for children (ROCHA, 2006; 2007; MOON, 2001, CAMERON 2001; 2003) and teacher education (BRITZMAN, 1996; FREEMAN; JOHSON, 1998; GOODWIN, 2010, WHITE et al, 2021, and more). With regard to methodology, I chose the autoethnographic approach (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015), aiming at establishing relations between the scientific literature and the process of becoming an English teacher who teaches children. To do so, I used various data generation tools, such as: personal episodes from my teaching and researcher experiences at elementary schools, field observations, students' productions and informal conversations with working partners. I conclude teacher education process must be taken in terms of biographies, contexts and relationships established with all elements present in the classroom. On this regard, I argue that it is more pertinent to think in terms of teacher education an English teacher with children, since working with children implies taking into account repertoires, needs and desires. Therefore, all pedagogical relations in classroom must be guided by dialogicity and attentive listening, so as to build a complex pedagogy of feelings.

Keywords: English Teaching; Children; Teacher training; Autoethnography.

ABSTRAIT

L'enseignement d'anglais aux enfants est présent dans le Réseau Municipal d'Éducation de São Paulo depuis 2012. Son implémentation a discuté/dialogué avec un mouvement plus large dans lequel les écoles de langues et les écoles d'enseignement bilingue attendaient déjà ce public. Cependant, l'insertion de l'enseignement d'anglais dans les écoles élémentaires a été marquée par une certaine absence initiale de cadres réglementaires et par de nombreux défis pour les enseignants du Réseau, qui comme moi, se sont tout a coup mis à travailler avec ce groupe d'élèves. Par conséquent, on rend en compte des nouveaux scénarios établis pour la pratique d'enseignement des professeurs d'anglais du Réseau Municipal de São Paulo après l'implémentation de 2012, cette étude vise à examiner quelles connaissances et pratiques ont été mobilisées et/ou (dé)(re)construites par moi au cours de mon parcours comme enseignante d'anglais pour enfants afin de me permettre une performance engagée. Pour le faire, je m'appuie sur des références théoriques sur divers aspects des savoirs des enseignants, en mettant l'accent sur les notions de langue et de langage, avec des apports de la Linguistique Appliquée Critique et de la Sociolinguistique contemporaine (KUMARAVADIVELU, 2006b ; PENNYCOOK, 2016 ; CANAGARAJAH, 2018a ; 2018b , pour en nommer quelques-uns); des enfances, de leurs sujets et de leurs cultures (SARMENTO ; PINTO, 1997 ; ABRAMOWICZ ; MORUZZI, 2010 ; OLIVEIRA ; TEBET, 2010) ; l'enseignement-apprentissage des langues, mise en évidence l'enseignement des langues pour les enfants (ROCHA, 2006 ; 2007 ; MOON, 2001, CAMERON 2001 ; 2003) et la formation des enseignants (BRITZMAN, 1996 ; FREEMAN ; JOHNSON, 1998 ; GOODWIN, 2010, WHITE et al, 2021, pour en citer quelques-uns). Sur le plan méthodologique, j'ai choisi pour l'autoethnographie (ELLIS ; ADAMS ; BOCHNER, 2011 ; ADAMS ; JONES ; ELLIS, 2015), envisageant le désir d'établir des relations entre l'expérience de devenir professeur d'anglais pour enfants et la littérature scientifique pertinente à travers du renflouement d'épisodes personnels issus d'expériences en tant qu'enseignant et chercheur, des observations sur place, des productions d'étudiants et des conversations des rencontres informelles avec des enseignants partenaires . Je conclus que le processus de devenir professeur d'anglais pour enfants a un caractère de procédure et contingent, et il faut tenir compte les biographies des sujets, leurs contextes et leurs relations. À cet égard, je défends, dans cette étude, l'idée de penser à la formation des enseignants d'anglais avec les enfants, dont les répertoires linguistiques et culturels, les besoins et les désirs de ces sujets de l'enfance sont considérés dans une relation pédagogique guidée par la dialogicité et l'écoute attentive.

Mots-clés: Enseignement d'anglais; Enfants; Formation des enseignants; Autoethnographie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Distritos da Cidade de São Paulo	21
Figura 2: Vista do Distrito	22
Figura 3: Vista superior de um CEU	26
Figura 4: Exemplo de Planta de um CEU	27
Figura 5: <i>The Potato Project</i> - Trabalho de estudante	35
Figura 6: Documentos curriculares da SME	40
Figura 7: Meu calendário de feltro	52
Figura 8: Documentos curriculares da SME - Continuidade	58
Figura 9: Dançando o <i>Baby Shark</i>	69
Figura 10: Família <i>Baby Shark</i> na lousa	70
Figura 11: Family Shark in the Ocean	71
Figura 12: Mural sobre a família <i>Baby Shark</i>	71
Figura 13: Guitarra na música <i>Hello</i>	74
Figura 14: Kalisse	82
Figura 15: Foto dos noivos	84
Figura 16: Teacher exausta	101
Figura 17: <i>Agenda</i> na lousa	141
Figura 18: Flechas	143
Figura 19: Presente de Estudante	149
Figura 20: A branca de neve e os 35 anões	155
Figura 21: Presente de Estudante	157
Figura 22: De óculos Azuis	177
Figura 23: Todo mundo quer foto	177
Figura 24: <i>Family House</i>	179

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Síntese do quantitativo das Observações por mês e h/a	20
Quadro 1: Proposta 1º e 2º anos	47
Quadro 2: Proposta 3º ano	47
Quadro 3: Proposta 4º e 5º anos	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BEC	Bloco Esportivo Cultural
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	Centro Educacional Unificado
COPEL	Coordenadoria Pedagógica
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
DIPED	Diretoria Pedagógica
DRE-G	Diretoria Regional de Educação de Guaianases
EDIF.	Departamento de Edificações
ELIC	Ensino de Inglês para Crianças
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENPLE	Encontro Nacional sobre a Prática de Línguas Estrangeiras
FAFE	Fundação de Apoio a Faculdade de Educação
FE	Faculdade de Educação
FIA	Fundação Instituto de Administração
GT	Grupo de Trabalho
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca

ILG	Inglês como Língua Global
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILI	Inglês como Língua Internacional
IPF	Instituto Paulo Freire
ISL	Inglês como Segunda Língua
LFE	Língua Franca English
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Professoras de Atendimento Educacional Especializado
PAP	Projeto de Apoio Pedagógico
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEHAB	Secretaria Municipal de Habitação
SME	Secretaria Municipal de Ensino
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SSO	Secretaria de Serviços e Obras
TPR	Total Physical Response
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEU	Universidade no Centros Educacionais Unificados
USP	Universidade de São Paulo
WE	World Englishes
ZL	Zona Leste

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
Início da Jornada.....	4
Nasce a Pesquisa.....	8
Traçando coordenadas: as Questões Direcionadoras.....	9
O Desenho da Tese.....	11
1. CONTEXTO INVESTIGATIVO E ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	13
1.1 (Auto)Pesquisar-se: A Escolha Autoetnográfica.....	13
1.2 O Lugar.....	20
1.3 A Escola.....	24
2. DOCUMENTOS CURRICULARES E CONHECIMENTO: IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EM SALA DE AULA.....	33
2.1 A Construção de uma professora em meio à complexa teia curricular da SME.....	33
2.2 Turning Point: sobre Conhecimento, Brechas e Deslocamentos Curriculares... ..	62
3. LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM: O ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS.....	87
3.1 Quem sou eu na fila do pão do Ensino de Inglês para Crianças?.....	87
3.2 Das Línguas em sala ao Ensino de Inglês com crianças.....	100
4. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E EMOÇÕES: OLHAR A PROFESSORA POR INTEIRO.....	121
4.1 Do caos em sala à Estabilidade Instável das Relações Pedagógicas.....	121
4.2 Emoções, Afetos e Afetar-me com as Crianças.....	148
5. TELLING WHAT IT TAKES: ALGUNS APRENDIZADOS SOBRE ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS.....	183
6. REFERÊNCIAS.....	188

PREFÁCIO

Não, eu não pretendia falar sobre a minha experiência como professora de Inglês com crianças e nem pretendia fazer uma autoetnografia neste doutorado. *Spoiler* dado. No entanto, é sobre isso que tratarão as próximas páginas. Eu sequer sabia o que era autoetnografia e que era possível construir um trabalho acadêmico com rigor que trouxesse à tona minha subjetividade.

Eu jamais me imaginei realizando um trabalho tão profundo que se pautasse sobre as minhas vivências em sala em sua consonância com a literatura acadêmica. Não posso dizer que essa escrita foi prazerosa, acredito que foi um dos maiores desafios de minha vida. Para aqueles que subestimam a escrita que envolve aspectos autobiográficos, advirto: repensem seus conceitos. Sobretudo quando quem se propõe a fazê-la somos nós, ditos acadêmicos, que, em geral, somos ensinados desde os primeiros passos nas faculdades, nas universidades, nos colégios e – por que não? - nas escolas a escrever nos escondendo através da impessoalidade.

Em trinta e sete anos, este é meu primeiro texto com fins acadêmicos em que uso a primeira pessoa do singular. Falar sobre mim, sobre minha experiência como professora de Inglês de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, com cuidado e com rigor não é fácil. Esta tarefa exige disponibilidade e vulnerabilidade para as quais nem sempre estamos disponíveis para nos lançar. Eu não estava. Nem sempre a imagem refletida no espelho nos agrada. Para que eu pudesse dar minhas cores a essa tese, eu preferiria que ela fosse uma conversa de bar, uma *Stand Up Comedy*, uma roda de conversa ou qualquer outra forma de interação em que minha oralidade e corporalidade pudessem ser mais claramente manifestas.

Contudo, assim não é. Dessa forma, de antemão alerto que este texto não se insere no “no chamado modelo de discurso acadêmico” e é “muito emocional, também pessoal para textos [os] acadêmicos” (JORDÃO, 2014b, p. 2). Ele, assim como eu, é resultado das múltiplas experiências, de diferentes origens e, por vezes, concomitantes que rompem com a linearidade, hierarquia e cronologia do discurso acadêmico por trataram da existência. Portanto, esta tese falha propositadamente em “seguir o discurso acadêmico coerente exigido para as publicações” (JORDÃO, 2014b, p. 3). Ainda que, aqui e acolá eu acabe por sumir e, eu reconheço, retorne à impessoalidade. É preciso dizer, é a força do hábito.

Todavia, é preciso percorrer esse caminho e correr o risco. Creio que esta é a finalidade de um doutorado: propor desafios e explorar novos caminhos de construção de conhecimento. Aliás, esse estudo ainda é uma tentativa de outra coisa: de uma resposta às vozes de muitos companheiros de trabalho que demandam a aproximação da academia com as múltiplas verdades da sala de aula. Acredito que este estudo permite a mim, como sugere Moita-Lopes (1996, p. 89), deixar “o papel de cliente/consumidor de pesquisa, elaborada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisadora envolvida com a investigação crítica de sua própria prática”.

INTRODUÇÃO

O ano é 2012. Estamos em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Minha diretora me chama em sua sala. Estamos no final do mês de novembro. Ela conversa comigo e me diz:

– Oi, Thaís, senta aí.

– Olá! – eu respondo desconfiada. Ser chamada à sala da diretora nessa época do ano não pode ser coisa boa, penso.

– Então, como a professora do fundamental I se removeu, para o ano que vem você ficará com as aulas dela – diz a diretora com grande naturalidade.

– Como assim? – Meus olhos se arregalam e meu rosto ganha inevitavelmente um semblante de desespero – Você quer dizer que os seis primeiros anos e seis segundos anos de 2013 vão ficar comigo? – Minha voz se alterou fatalmente.

– Sim. Você sabe que o professor da manhã só pega o fundamental II. Ele não pega as crianças e nem o período da tarde. E eu acho que você vai dar conta *super* bem. Afinal, você poderá também fazer JEIF¹.

O tom natural da voz da minha diretora não me acalmou. Há uma erupção de sentimentos. Fiquei descentrada. Eu não queria dar aula para o fundamental I.

– Mas diretora, eu não sei nada sobre crianças! Eu não tenho a menor ideia do que fazer com elas, eu não sei nem falar com elas.

– Thaís, não se preocupe – ela ri – Não exagera. Vai dar tudo certo.

Eu saio da sala da direção pesada, ruminando a notícia. Sentei à mesa da sala dos professores e coloquei a cabeça sobre meus braços. Há certo drama desnecessário. O professor de matemática me olha de soslaio como quem considera se deve ou não me perguntar o que está acontecendo. Eu não me faço de rogada. Levanto a cabeça, gesticulo com os braços largamente, os abrindo para além dos meus ombros, contando prontamente para ele o que vai acontecer em 2013. Choro e rio de desespero enquanto discorro o acontecido. Como eu poderei dar aula para crianças tão pequenas? Como poderei fazer isso? Eu não tenho a menor ideia do que vai se passar em 2013.

O trecho anterior é um dos episódios seminais que marcam o surgimento desta tese. Ela não é resultado de um momento harmônico de entrega. Nem do estudo apaixonado por um tema pelo qual eu sempre fui interessada. Ela surge de uma ruptura, de uma quebra no meu modo de vida como professora que me obrigou a me reinventar. Como se pode perceber pela cena acima, eu não esperava ensinar Inglês para crianças tão pequenas, ou melhor, eu julgava que não era capaz e que não gostaria de trabalhar com os pequenos. Este julgamento se baseava no meu,

¹ A Jornada Especial Integral de Formação é uma das opções de jornada docente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nela, o professor pode participar dos horários de formação e ter proventos um pouco maiores por compor 40 horas/ aula semanais.

por assim dizer, modo de ser. Desde os tempos de curso técnico de Turismo no ensino médio, eu sempre me esquivava de promover atividades para crianças pequenas e bebês. Eu não tinha – e ainda não tenho – o hábito de pegar os bebês dos outros no colo (sendo usualmente a responsável pelos cachorros nos passeios com as amigas ou familiares que já tinham ou têm filhos). Eu sou uma amante inveterada dos *doguinhos*. Dessa forma, as crianças eram, para mim, um mundo à parte, o desconhecido.

Diante disso, as páginas que se seguem são uma tentativa para buscar entender quais elementos e fazeres me permitem - passado um bom tempo desde este primeiro surto desesperado - não mais entrar nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental com as mãos suadas, a boca seca e sentindo uma boa dose de ansiedade a cada vez que me deparo com pessoinhas com o tamanho que mal ultrapassam o meu quadril. Desejo entender quais aprendizagens e práticas construídas por mim em meus encontros com a academia, com a docência em sala de aula e com meus pares me possibilitam hoje ser uma professora de Inglês de crianças sem choro, desespero e frio na barriga.

Para dar o primeiro passo nessa jornada, inicio com a rememoração da minha trajetória nestes últimos 10 anos como professora de Inglês de crianças e também como professora de Inglês do ensino fundamental, desde 2010, em uma escola da Rede Municipal de São Paulo. Com isto, visio situar - em alguma medida - os momentos anteriores e posteriores da cena que abre esta introdução – afinal, dez anos não são dez dias - e compreender como este caminhar com e na docência me trouxe até aqui, até esta pesquisa.

Início da Jornada

Assumi minha vaga como professora de Inglês na Rede Municipal de São Paulo, em 2010. Eu tinha vinte e cinco anos de idade, estava formada há dois anos, havia trabalhado em duas escolas de idiomas e como professora de Inglês na rede particular. Ao contrário dos meus colegas ingressantes, tudo no ambiente da escola me era familiar: os espaços, as pessoas, os jargões e os arredores. Eu não só já trabalhava no local que agora era também professora, como era filha de professores da Prefeitura.

Eu praticamente nasci em escolas da Prefeitura. Em minha infância, era comum sair da escola em que estudava e ir até a escola municipal de educação infantil em que minha mãe trabalhava como coordenadora, para encontrá-la para almoçar ou para ficar lá. Inúmeras vezes ouvi as conversas sobre a vida na escola e todas as burocracias inerentes ao serviço público. Meu pai também foi professor da Rede Municipal, atuando durante muito tempo com dois cargos de matemática. Ambos estão aposentados atualmente.

A escola em que ingressei fica dentro de um Centro Educacional Unificado (CEU), no qual eu já trabalhava desde 2008 como Coordenadora de Projetos Culturais. A diretora da escola me conhecia; havia trabalhado com a minha mãe e agora comigo, no CEU. O meu colega de Inglês na escola havia sido o professor que eu havia acompanhado durante o estágio obrigatório da Universidade em outra escola. Tudo muito conhecido, tudo muito familiar.

Não familiar, contudo, era a realidade de uma sala com trinta e cinco estudantes adolescentes. Embora eu tenha permanecido como professora substituta² no início, tive que me adaptar às salas com muito mais estudantes do que já tivera antes, sem o auxílio de material didático e com pouca possibilidade de xerox na escola. Como professora em módulo, entrava em aula quando outros professores das mais diversas matérias faltavam - o que era bem comum. Em 2011, com a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010), a escola passou a receber livros de Inglês da sexta à oitava série³, fato que auxiliou minha dinâmica itinerante ainda sem turmas atribuídas a mim. Em verdade, depois de um breve período de acomodação à dinâmica do ensino regular, consegui desenvolver minhas atividades como professora de Inglês com certa tranquilidade. Sentia-me confortável com adolescentes e parecia desfrutar de um repertório de mundo que dialogava com as necessidades deles.

Entretanto, no ano de 2012, uma mudança no cenário de atribuição de aulas desestabilizou o estado das coisas e tive a mim atribuídas quatro salas de quartas séries do ensino fundamental. Esse fato deveu-se à inserção da disciplina de Inglês na grade curricular

² Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os professores que atuam como substitutos são, em sua maioria, também efetivos e ingressantes na carreira do magistério por concurso público. A Secretária Municipal de Educação designa um número extra de professores para cada escola, visando a substituição de outros docentes que possam vir a adoecer ou faltar. Esses docentes efetivos, mas sem aulas atribuídas a sua jornada, são chamados de docentes em “módulo”. Este era meu caso quando do meu ingresso, em 2010.

³ Antes da Reforma do Ensino Fundamental para um ensino fundamental de nove anos, os anos finais do ensino fundamental estavam organizados em séries, sendo elas: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries.

do antes chamado ensino fundamental I, isto é, da primeira à quarta série do ensino fundamental. Na atualidade, o ensino fundamental na Rede Municipal de São Paulo tem nove anos e é dividido em ciclos, sendo eles: ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Esta mudança ocorreu oficialmente em 2013 com a criação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa *Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2014). Contudo, antes mesmo do *Programa Mais Educação São Paulo*, a Portaria SME nº 5.361, de 4 de novembro de 2011, criou o programa *Língua Inglesa no Ciclo I*, que resultou na inserção de duas hora - aula de língua inglesa na grade curricular do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental.

Com a virada do ano letivo, em 2012, iniciei - um tanto deslocada - minha atividade docente junto às quartas séries. A formação fornecida pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), também em 2012, através dos serviços contratados junto a FAFE (Fundação de Apoio a Faculdade de Educação, da USP), não alcançou todos os professores que passaram a atuar junto aos estudantes do fundamental I. No caso da escola em que atuo, outra professora participou das formações, uma vez que possuía todas suas aulas atribuídas dentro do quadro do fundamental I. Como mostra Moretti (2014, p. 30), estas formações se realizaram por meio de oficinas intituladas *Ensino de Inglês para Crianças* (ELIC), com início em fevereiro do ano letivo de 2012. Foram ofertadas dez oficinas de formação, sendo cinco nos meses de fevereiro a março, e mais cinco no mês de agosto do mesmo ano. O total de horas obtidas na formação foi de 40 e cada turma contou, em média, com vinte professores em formação. Além disso, as oficinas de formação atenderam, em sua primeira fase, 600 professores da Rede Municipal de Ensino e, em sua segunda fase, acompanharam 26 professores mensalmente, sendo dois professores por Diretoria Regional de Ensino (DRE). Foram contratados 21 profissionais pela FAFE, entre autoras dos materiais e formadoras que ministraram os cursos, das quais algumas também atuaram depois como formadoras-parceiras junto aos professores nas DREs.

A despeito de não ter participado das oficinas, consegui com minha colega de trabalho o CD-ROM com os materiais disponibilizados. Escrutinei o material como quem procura por um mapa do tesouro. Obtive algumas ideias valiosas, mas o início com as crianças da quarta série foi árduo de qualquer maneira. Encontrei muita dificuldade para me adaptar à realidade deles, não entendia como podia ser tão mais complicado aquele cenário em relação ao das quintas séries. Todos queriam falar ao mesmo tempo, todos queriam ir ao banheiro ao mesmo

tempo, todos queriam saber se deveriam usar lápis ou caneta, todos queriam saber se eu era casada, todos queriam saber se eu tinha filhos. Eram tantas perguntas que eu mal conseguia me sentar à mesa quando chegava na sala. Concomitantemente, havia dificuldades em lidar com os estudantes em si. Eu não conseguia estabelecer os procedimentos adequados para conduzir as atividades, isto é, articular como eu deveria dizer as comandas para que eles me entendessem ou prever a duração das atividades de forma adequada. Às vezes, eu precisava repetir incansavelmente o que tinha que ser feito e em outras, a atividade proposta era realizada em um piscar de olhos. Isso tudo me causava muita instabilidade e cansaço.

Outra questão que me afligia era o que eu deveria ensinar a elas e propor com minhas ações. Percebo que a questão de tal aflição era que eu nem podia contar com minhas experiências prévias porque eu não havia aprendido Inglês quando criança e nem podia me valer de um documento para balizar um caminho, como o tinha feito muitas vezes com as *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007b) publicadas para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental II⁴. Em 2012, não havia diretrizes sobre o ensino de Inglês para crianças em âmbito municipal, estadual ou federal. Diante de impasses e dúvidas, minha rota foi trabalhar com projetos a partir dos interesses das próprias crianças, sendo que depois acabei me rendendo aos livros didáticos quando eles chegaram. Ao fim e ao cabo, eu procurava uma direção e, percebo hoje, uma muleta sob a qual pudesse me escorar diante da minha fragilidade ao deparar-me com uma realidade para a qual eu não conseguia prever os passos seguintes a serem dados.

Contudo, com o soprar dos ventos anunciando 2013, deu-se a cena que abre a introdução. Eu sabia que com as 12 turmas de ensino fundamental a mim atribuídas, primeiros e segundos anos, eu precisaria construir uma estratégia mais efetiva e menos experimental para meu planejamento anual. Percebi rapidamente que os problemas que eu já havia enfrentado com as crianças da quarta série, em termos das relações pedagógicas e da comunicação, só se aprofundaram quando comecei a dar aulas para os primeiros e segundos anos. Continuava a propor atividades demais ou de menos para o tempo que dispunha. Tinha problemas em determinar o nível de dificuldade e gerenciar o uso de materiais, como cola, tesouras e lápis de cor, sem que a sala virasse um campo de guerra. Para tornar tudo mais complicado, os pequenos

⁴ O ensino fundamental II compreendia da quinta a oitava série no ensino fundamental de oito anos.

não sabiam usar o caderno e eu falhava miseravelmente ao auxiliá-los. A aula de Inglês que acontecia quase totalmente em português, parecia acontecer em chinês porque as crianças não me entendiam. Eu simplesmente não parecia falar a mesma língua delas por alguma razão.

Nasce a Pesquisa

Após o marmemoto de 2013, com o tempo e estando com meus pés mais no chão em relação à minha docência como professora de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental, comecei novamente a me incomodar e me questionar sobre o que eu fazia em sala. Por um lado, eu reconhecia que algo parecia estar dando certo; por outro, faltava-me uma compreensão teórica da minha ação. Meu eu acadêmico reclamava disso. Eu precisava ir além e entender mais. Eu sabia que era preciso compreender melhor as questões envolvidas no ensino de línguas para crianças e, ao mesmo tempo, também como realizar a intersecção com outras disciplinas, sem perder as particularidades do ensino de Inglês.

Tendo isso em vista, ainda durante o mestrado, em 2014, ingressei concomitante em um programa de pós-graduação *lato sensu* para professores das redes municipais e estaduais, oferecido gratuitamente por uma universidade particular de São Paulo, em parceria com o Instituto Cultura Inglesa. No curso, direcionei todos meus trabalhos e minha monografia ao ensino de Inglês para crianças, ampliando meus conhecimentos sobre o assunto. Após a pós-graduação, em 2015, fui convidada para integrar o grupo de professores-formadores da diretoria pedagógica de Guaianases (DIPED) do *Programa Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2014). Nesse novo contexto, participei de formações com as equipes de DIPED e com as assessoras acadêmicas em SME. Depois, pela Diretoria Regional de Educação de Guaianases (DRE-G), ministrei formações junto aos professores e pude constatar as inquietações por parte daqueles alocados em turmas nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar.

Mais uma vez tive a certeza de que, no contexto da SME, era necessário discutir sobre o ensino de Inglês para crianças com seriedade e que os professores desta língua demonstravam querer isso. Eu não estava sozinha. Meus colegas também se sentiam perdidos, eles também não conheciam seus estudantes e procuravam caminhos para ensiná-los. O resultado dessa ação para a área de Língua Inglesa foi a publicação do documento *Direitos de Aprendizagem dos*

ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2016a), o qual integrou a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*.

Todavia, ao fim do mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), que conduzia a implementação do programa, não houve o estabelecimento de direitos de aprendizagem para o ensino fundamental e ocorreu um movimento de retorno às *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a). Mais uma vez, os professores de Inglês com turmas do primeiro ao quinto ano sentiam-se desamparados. Havia a necessidade de dar continuidade ao processo de discussão dos direitos de aprendizagem, fomentando os trabalhos realizados até 2016 e de se debater mais sobre o ensino de Inglês para crianças no ciclo de Alfabetização.

Em meados de 2017, a discussão sobre os documentos curriculares da cidade foi retomada e participei do grupo de trabalho responsável pela elaboração do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b). A elaboração do documento deu certa continuidade ao que já havia sido feito (mantendo o conceito de Língua Franca, foco na interculturalidade e mesmos eixos estruturantes) e avançou em direção à elaboração de objetivos de aprendizagem a serem trabalhados através de práticas sociais. Ao final do processo de redação do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b), eu já havia sido aprovada na seleção do doutorado e tinha iniciado as disciplinas em 2018.

Por um lado, encontrava-me satisfeita por saber que a Rede Municipal contava agora com um documento que daria subsídios mínimos para os professores atuantes juntos aos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. Por outro, concomitantemente, eu me dava conta de que a resposta para meus anseios sobre ensinar Inglês aos pequenos não estava, na verdade, na construção de um currículo. Havia algo vago nos documentos que redigimos que não respondia, não explicava e não retratava a complexidade de nossas experiências.

Traçando coordenadas: as Questões Direcionadoras

Janeiro de 2019. Praia Grande. Litoral sul de São Paulo. Na sacada do prédio, eu e meu notebook olhamos o mar. Penso sobre minhas experiências no primeiro ano do doutorado e nas participações que tive na redação dos documentos curriculares. Reflito sobre os aprendizados, os encontros e as conversas. Dou-me conta que a tese que escrevo naquele momento, cujo início

oficial ocorreu em 2018, talvez possa ter sua data de início virtualmente retrocedida no tempo para o momento em que comecei a lecionar inglês para crianças (2012), visto que tudo produzido aqui é inegavelmente fruto de um processo mais longo e até anterior ao que durará minha participação oficial no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de São Paulo (USP).

Vendo o vai e vem das ondas do mar, reconheço que a professora de Inglês de crianças que me tornei formou-se nessas idas e vindas, nesses tropeços e recomeços, nos encontros e desencontros na/da minha prática com uma série de conhecimentos construídos e também descobertos por mim. Não só isso, mas simultaneamente, percebo e reconheço que meu desconforto e minha inquietação diante dos meus pequenos transcendiam ao problema dos conteúdos da língua inglesa – por assim dizer – a serem ensinados. Ao observar isso, percebo que este estudo de doutorado busca investigar que conhecimentos e práticas foram por mim mobilizados e/ou construídos durante minha trajetória como professora de Inglês de crianças de maneira a me permitir uma atuação comprometida no ensino de inglês para crianças. Para isso, valho-me das seguintes questões direcionadoras:

1. Que conhecimentos acerca de currículo e planejamento foram por mim mobilizados em meu encontro com os diversos documentos reguladores/orientadores da Rede Municipal de São Paulo?
2. Que conhecimentos acerca de ensino de língua e língua inglesa foram por mim mobilizados em meu encontro como professora de Inglês para as crianças?
3. Que conhecimentos acerca das relações pedagógicas foram por mim mobilizados em meu encontro com esses sujeitos da infância?

Para fazê-lo, anoro-me em referenciais teóricos sobre saberes docentes com ênfase nas noções de linguagem, infância e ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. No que diz respeito à linguagem, conto com contribuições da Linguística Aplicada Crítica e da Sociolinguística contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2006b; PENNYCOOK, 2016; CANAGARAJAH, 2018a; 2018b, para citar alguns). Quanto aos estudos sobre sujeitos da infância, olho para a área da Sociologia da Infância em termos da compreensão do conceito de infância e de seus sujeitos (SARMENTO; PINTO, 1997; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; OLIVEIRA; TEBET, 2010). Já sobre o ensino-aprendizagem de línguas reflito em especial sobre o ensino-aprendizagem de crianças (ROCHA, 2006; 2007; MOON, 2001, CAMERON

2001; 2003). Por fim, no que tange a formação de professores, trago leituras sobre formação inicial e continuada com ênfase na construção da identidade e conhecimento docente (BRITZMAN, 1996; FREEMAN; JONHSON, 1998; GOODWIN, 2010, White *et al*, 202, para citar alguns)

Ademais, no que se refere à metodologia, realizo este estudo por meio da autoetnografia (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015), fazendo a análise de episódios/relatos de minhas próprias práticas e experiências em sala de aula na Rede Municipal junto aos estudantes do primeiro ao terceiro ano. Para isso, elaboro um percurso narrativo que me permite descobrir quais práticas e conhecimentos habitam sub-repticiamente minhas aulas de ensino de Inglês para as crianças e, através desta organização, dão-se a ver explicitamente. Além desses episódios/relatos, valho-me da análise de documentos, observações de campo e de produções dos estudantes realizadas em minhas aulas.

O Desenho da Tese

Para escrever a tese resolvi organizá-la em quatro capítulos. No primeiro capítulo trago minhas reflexões sobre a metodologia da autoetnografia e sobre o contexto investigativo pertinente à tese. No que se refere ao contexto, abordo o local em que se deu a pesquisa e a Unidade Educacional em que foi realizada a pesquisa.

No segundo capítulo, rememoro minha jornada formativa junto aos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino tanto como leitora e escritora. Ainda, busco traçar as relações e impactos dos referenciais teóricos curriculares na minha prática como professora de Inglês de crianças.

No terceiro capítulo, proponho-me ao mergulho nos anos iniciais de minhas ações como professora de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, procuro entender os pressupostos que marcaram a inserção do ensino de Inglês nos anos iniciais da rede municipal de ensino e os impactos sobre a minha docência. Em um segundo momento, analiso minha prática em termos dos conceitos de língua e linguagem.

Já no quarto capítulo, investigo quais estratégias desenvolvi para tratar as dificuldades no que tange as relações pedagógicas com estudantes tão pequenos em salas de aula. Também

busco compreender os dilemas por mim enfrentados diante das novas emoções e dos afetos ao tornar-me professora de crianças pequenas.

Por fim, encerro este estudo com mais algumas considerações.

1. CONTEXTO INVESTIGATIVO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, visio oferecer uma possibilidade de aproximação dos contextos de produção da pesquisa e de sua metodologia. Desejo sucintamente oferecer ao leitor um panorama que permita a compreensão das redondezas que circundam este estudo e dos caminhos relativos à metodologia escolhida para seu desenvolvimento. Primeiramente, abordarei a opção da abordagem qualitativa e da autoetnografia como modo de pesquisa e suas implicações para o fazer acadêmico. Em seguida, tratarei das redondezas físicas, trazendo algumas informações sobre o distrito em que se realizou a pesquisa, sua caracterização e população. Por fim, versarei sobre a escola em que a pesquisa foi realizada e o CEU em que ela está inserida.

1.1 (Auto)Pesquisar-se: A Escolha Autoetnográfica

Realizar uma pesquisa acadêmica pressupõe a escolha de um caminho metodológico. Antes mesmo de começar de fato qualquer estudo, nós, aspirantes a mestres e doutores, nos debruçamos afoitos sobre as diversas formas possíveis de escrutinar nossas perguntas de pesquisa de maneira a garantir o tal rigor científico que tanto ouvimos falar durante anos e anos de estudo na Universidade. Eu, particularmente, sempre fui uma amante da metodologia científica. Enxergando nela uma beleza oculta que muitos colegas não conseguem ver. Em meu caminho acadêmico, já perdi as contas de quantas vezes cursei disciplinas que tratassem de aspectos de metodologia científica ou em que atuei como tutora/facilitadora sobre o tema. Para mim, a metodologia sempre foi quase um *hobby*. Tão adorada quanto o manual de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), uma vez que ambos me permitiam organizar e colocar cada coisa em seu lugar, da maneira mais cordata, seguindo as regras que me foram ensinadas na Universidade.

Sendo assim, ao entrar no doutorado supus que a escolha do caminho metodológico não seria um entrave ao meu estudo, ainda que antes mesmo de começar a cursar as disciplinas, eu já houvesse repensado minhas perguntas de pesquisa. Algumas coisas estavam certas. Eu sabia que desejava realizar uma pesquisa dentro do paradigma crítico, por entender o pesquisador como um agente propulsor de mudanças (LIBERALI; LIBERALI, 2011) e por desejar sair do

lugar de professora-consumidora de pesquisas para ser uma construtora de conhecimento. Também compreendia a necessidade de realizar um estudo descritivo-interpretativo (NUNAN, 1992; SELIGER; SHOHAMY, 1989) que tivesse viés qualitativo. Tais desejos eram resultado da minha trajetória na construção dos documentos curriculares da cidade de São Paulo e das formações para meus colegas de trabalho, pois elas me possibilitaram perceber que ansiava saber quais os *porquês* e os *comos* havia me permitido ter *what it takes* para ser uma professora de Inglês para crianças.

A decisão pela pesquisa qualitativa também dialogava com meu percurso intelectual mais alongado, o qual me possibilitava vislumbrar como essa escolha atendia às necessidades mais amplas deste estudo. A pesquisa qualitativa surgiu como forma de realizar o estudo de grupos humanos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15) e, em seus momentos seminais, estabeleceu-se em termos da presença de um observador estrangeiro e distante, estudando os costumes e os hábitos de outra cultura (DENZIN; LINCOLN, 2006). Contudo, como evidenciam Kamberelis e Dimitriadis (2005, p. 2), com o tempo, as abordagens qualitativas no campo das pesquisas sociais “cresceram e se modificaram quase que exponencialmente” até os dias atuais. A ideia inicial de uma pesquisa sobre um outro distante do sujeito pesquisador era relacionada a uma posição de cunho positivista (DENZIN; LINCOLN, 2006), e tem sofrido impacto profundo com as mudanças epistemológicas que descentraram o homem e a razão de sua posição de destaque nos campos das ciências, sobretudo as humanas.

Nesse sentido, o aspecto da pesquisa qualitativa que me interessava era aquele que se filiava aos momentos históricos (DENZIN; LINCOLN, 2006) nos quais novas epistemologias foram – e ainda são – criadas diante da reformulação da concepção de outro e do abandono da ideia do observador distanciado. A quebra com a separação entre observador e observado em prol da construção de narrativas etnográficas que abandonam o desejo de metanarrativas generalizadoras, procurando tratar dos problemas de situações particulares em pequena escala (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32), parecia dialogar com os caminhos redirecionados por mim nesta pesquisa. Se eu agora investigava que conhecimentos e práticas foram por mim mobilizados e/ou construídos durante minha trajetória como professora de Inglês para tornar-me uma professora de Inglês de crianças, carecia também mobilizar repertórios em metodologia científica que não só me permitissem conhecer o outro, mas ao mesmo tempo me localizassem como “observador[a] no mundo” e permitissem por meio de um “conjunto práticas materiais e

interpretativas” dar visibilidade a este mundo que me rodeia (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Para que isso fosse possível, seria preciso:

(...) uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Diante disso, cabia a mim buscar estratégias para a construção de tais significados. Entretanto, consultando meu próprio repertório, eu não encontrava um percurso possível para desenvolver o “estudo empírico”, como nomeiam Denzin e Lincoln (2006, p. 18), ou estabelecer o melhor “tipo de desenho de pesquisa”, como denominam Sampieri *et al* (2010). Eu precisava conceber uma forma de pesquisa que intelectualmente estava de acordo com minhas concepções, entendendo que o estudo da minha prática pressupunha a minha auto-implicação em minha tese, pressupunha a emersão da subjetividade de quem observa a si mesma.

Tal realização me colocou em uma posição incômoda. Os sentimentos de segurança e conforto construídos em todos esses anos de estudo e de muitos trabalhos acadêmicos realizados me foram subtraídos inesperadamente. Eu sabia que meu repertório no campo da metodologia científica e meu adorado manual da ABNT não me ajudariam nesta nova empreitada. Perdida, procurei meu refúgio à beira mar. Em Praia Grande, sentei-me na sacada do apartamento. Na caixa de vidro com ar-condicionado de frente para o mar. Contemplando a paisagem, lembrei quantas vezes antes estive naquele mesmo lugar, escrevendo trabalhos de conclusão de curso, monografias de pós-graduação e minha dissertação. Sempre o fazendo como quem de um farol olha o horizonte através da luneta, como quem vê o mar da sacada. Contentando-me costumeiramente com a vista panorâmica e alegrando-me com a proteção oferecida pelo distanciamento. Na sacada, não havia calor, não havia o incômodo da areia entrando entre meus dedos dos pés, o gosto salgado da água na boca e nem a força das ondas contra meu corpo.

No entanto, agora eu teria que fazer diferente. Para compreender os elementos que me possibilitaram ser uma professora de Inglês de crianças, era preciso desestabilizar este estado de coisas. Era preciso deixar a sacada e mergulhar em mim, mesmo que para isso eu tivesse que suportar o sol, passar pela areia e lutar contra a força do mar. A vista panorâmica lá do quinto

andar não era capaz de responder às inquietações que emergiram de minhas experiências vividas, que precisavam ser narradas pela minha voz, ainda que eu nunca o tivesse feito e estivesse morrendo de medo de fazê-lo no contexto acadêmico. Em resposta ao medo, ressoavam em mim as palavras de Paulo Freire (2019, p. 40) de que:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Com as sábias palavras de Freire (2019) em mente, desejando submergir em minha prática e desvelar-me dos artifícios da narrativa em terceira pessoa para, enfim, colocar-me como sujeito que pesquisa e é pesquisadora de sua prática docente, escolhi pelo desenho etnográfico do tipo autoetnografia para conduzir este estudo de doutorado.

No que se refere primeiramente à etnografia, como mostram Sampieri *et al.* (2010, p. 506), as pesquisas com este desenho pretendem descrever e analisar ideias, crenças, significados, conhecimentos e práticas de grupos, culturas e comunidades. O propósito, segundo os autores (2010, p. 506), é a realização da descrição e análise daquilo que um grupo realiza ou faz sob determinadas circunstâncias “comuns ou especiais” de maneira a mostrar as regularidades que marcam certos processos sociais. Quanto às suas etapas de realização, Ludke e André (1986) apontam como aspectos de destaque a observação-participante, na qual o pesquisador tem contato direto com a realidade investigada; a entrevista, que permite aprofundamento das informações coletadas; e a análise documental, que expande a compreensão sobre os dados coletados.

No cenário da pesquisa contemporânea, a etnografia tem, em certa medida, dividido espaço com formas não tradicionais de estudos etnográficos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), como a netnografia e a autoetnografia. A relevância, em especial, alcançada pelos estudos de carácter autoetnográficos nos últimos anos pode ser observada através de uma breve busca em plataformas digitais de universidades brasileiras⁵, cuja emergência de trabalhos

⁵ A saber: Banco virtual de teses e dissertações da USP, Repositório de produção Científica e intelectual da Unicamp, repositório institucional da IFMG e Biblioteca digital de teses e dissertações da UFPR.

acadêmicos fica evidente (SILVA, 2011; ALEGRETTI, 2012; SCHMID, 2016; ONO, 2017; SOARES, 2017; PARDO, 2018; PAIVA, 2018; MALTA, 2019; MERLO, 2022, para citar alguns). Tal emergência pode ser, quiçá, atribuída ao caráter opositor com que a autoetnografia se coloca diante do pensamento binário e estruturalista, ao defender que o trabalho acadêmico pode ser, a um só tempo, teórico e prático, analítico e emocional, real e ficcional, pessoal e social (KINCHELOE, 2005).

Dessa forma, a prática autoetnográfica pode ser entendida como a descrição e análise sistemática da experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Ela pode ser compreendida como um fazer pesquisa híbrido, em que a autobiografia e a etnografia são suas ferramentas basilares e os limites entre o eu pesquisador e o outro pesquisado são borrados de maneira a revelar as subjetividades intrínsecas às experiências contemporâneas. Todavia, é relevante notar que ela não pretende deixar de ser etnografia. A autoetnografia apenas recusa perpetuar a ilusão do conhecimento objetivo e separado daquele que o produz, fato que “demanda atenção para as conexões entre o fenômeno, o olhar que o registra e interpreta, os atores que dele participam e os domínios social, cultural, político, econômico e histórico implicados.” (SILVA, 2011, p. 11)

Dentre as várias maneiras de se fazer autoetnografia, pretendi aqui me aproximar daquilo que Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 4) denominam *layered accounts*. As *layered accounts*, ou relatos em camadas, são formas autoetnográficas que têm como foco a experiência do autor, buscando estabelecer relações entre experiência em foco, a literatura científica relevante sobre o que é explorado e a análise propriamente dita. O objetivo deste tipo de relato, como afirmam os autores (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 4), é invocar os leitores a participarem das experiências emergentes de fazer e escrever um estudo, concebendo a identidade como um processo emergente. Tal processo considera textos evocativos tão relevantes para a construção do conhecimento quanto às próprias análises abstratas. À vista disso, o que se realiza nesta tese é uma autoetnografia do possível, na medida em que esta mirada epistemológica almeja a meu corpo, forjado pela rigidez do mundo acadêmico, possibilitar desvelar sua subjetividade. Aquela subjetividade que cabe em mim, que minha mão consegue transbordar. Em outras palavras, um trabalho autoetnográfico que, por um lado, parte do reconhecimento dos desafios enfrentados por mim para sua escrita e para evidenciar minha

subjetividade. Por outro, nasce enlaçado com o compromisso de uma conversa sincera e engajada entre minhas as experiências, memórias, percepções e teorias.

Uma vez apresentados os percursos metodológicos e feita a escolha pela autoetnografia, segui para o processo de produção da tese. Em primeiro lugar, realizei estudos bibliográficos e documentais que permitiram a consolidação das bases teóricas que versam sobre algumas esferas relacionadas ao fazer docente, sendo elas: possíveis entendimentos sobre os documentos curriculares e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem; algumas conceituações sobre língua e compreensões sobre o ensino-aprendizagem de Inglês; o conceito de infância e seus sujeitos e as especificidades do ensino de Inglês para as crianças no que tangem as relações pedagógicas.

Em concomitância, realizei, no segundo semestre de 2019 e nos primeiros meses de 2020, o trabalho de campo. Em tempo, faz-se necessário dizer que o ano de 2019 ofereceu diversos contratempos para a realização da pesquisa. Uma greve de trinta dias dos professores da PMSP, somada ao trancamento de minha matrícula junto ao Programa de Pós-Graduação por motivos pessoais relacionados à saúde impossibilitaram começar o trabalho de campo no início do ano letivo de 2019. Já em 2020, a minha pesquisa - como a de muitos colegas da área educacional - foi afetada pela pandemia de COVID-19 e subsequente fechamento das escolas. Se em meu caso a geração de dados em si não foi demasiadamente afetada, posso afirmar que o novo contexto de trabalho remoto imposto a mim, a observação da precariedade e vulnerabilidade das vidas das crianças no contexto pandêmico e o progressivo adoecimento/morte de colegas e familiares foram desafios jamais imaginados a serem enfrentados em um doutoramento. A ansiedade e a dor foram companheiras constantes nesta jornada, embora não tenham se tornado foco da redação do texto. Creio que aqui e ali, algumas palavras e percepções sobre o contexto pandêmico possam ter aparecido em meus capítulos. No entanto, deliberadamente optei por não tratar dos impactos da pandemia. Até mesmo porque não creio que conseguiria formular em palavras esta experiência no agora. Ela fica para ser observada com mais calma em um porvir, em que haja menos angústia e mais segurança.

Tendo em vista que desejava compreender os caminhos que segui para elaborar meu planejamento em sala de aula, entender como as dificuldades de comunicação e interação iniciais com as crianças se alterara e quais aprendizagens/ações contribuíram para a construção de uma prática docente divertida e rica com as crianças, escolhi instrumentos para a geração de

dados que se direcionavam à observação das minhas próprias aulas de Inglês para crianças. Logo, os instrumentos de coleta utilizados incluíram (i) a elaboração de um diário sobre a observação das minhas aulas de Inglês para crianças no ciclo de Alfabetização do ensino fundamental; (ii) a gravação das aulas em áudio com o auxílio do celular e, posterior, escuta e anotação dos pontos de destaque. A escolha pelo auxílio da gravação foi resultado da percepção de que o grande número de aulas ministrado por mim em um mesmo dia e o dinamismo presente em uma sala com tantas crianças quase sempre impossibilitava a escrita imediata de aspectos relevantes para a pesquisa. Além do diário e das gravações em áudio, (iii) fotos e vídeos dos espaços e das atividades que aconteceram durante as aulas também foram utilizados como instrumentos de análise dos dados, visando melhor retratar o cotidiano em que se insere a pesquisa e permitindo a triangulação dos dados⁶.

Vale ainda destacar que, em concomitância ao diário de campo, um outro documento emergiu em meio as minhas observações e reflexões sobre o tempo presente a partir da evocação de histórias passadas de minhas primeiras experiências como professora de Inglês de crianças. Com o início do processo do trabalho de campo e a imersão no contexto da busca do porquê faço o que faço e o que naquilo que faço é de fato significativo, comecei a escrita daquilo que chamei de (iv) *Inventariado de Histórias*. Esta escrita não estava prevista como uma estratégia metodológica e, como diz Sampieri e colaboradores (2010, p. 497), foi resultado do meu mergulho no contexto da pesquisa dentro de meu “cenário específico”. Este *Inventariado* consistiu em uma série de episódios curtos de pequenos casos que se deram comigo no encontro com as crianças em meus primeiros anos como professora de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental os quais, ao escrever e escutar aquilo que hoje faço, começaram a emergir e habitar as bordas de meu diário de campo, como lembranças que pareciam silenciosamente dialogar com os caminhos que tinham me levado a hoje fazer o que faço em sala de aula. Sendo assim, enquanto no diário de campo eu registrava as experiências do tempo presente da pesquisa, o *inventariado* surgia com a escrita de episódios que haviam ocorrido anteriormente à pesquisa e eram evocados por situações atuais.

⁶ “O que se busca na triangulação é uma interpretação que ilumina e revela o sujeito/objeto de uma maneira densamente contextualizada. Uma interpretação triangulada reflete o fenômeno como um processo relacional e interativo. A interpretação engole o sujeito/objeto, incorporando todos os entendimentos que os diversos métodos do pesquisador revelam fenômeno.” (DENZIN, 2007, p. 2)

No que se refere às observações, realizei autorreflexão sobre as aulas ministradas por mim junto aos primeiros, segundos e terceiros anos do ciclo de Alfabetização do ensino fundamental. No segundo semestre de 2019 e nos primeiros dois meses de 2020, gerei dados com tais anos. Foram observadas 155 hora - aula de 45 minutos. A tabela a seguir apresenta a síntese das observações realizadas:

Tabela 1 – Síntese do quantitativo das Observações por mês e h/a

Ano	Mês	1º ano	2º ano	3º ano
2019	Julho	3	4	0
	Agosto	9	7	0
	Setembro	13	13	0
	Outubro	14	11	0
	Novembro	8	13	0
2020	Fevereiro	13	14	10
	Março	9	9	5
	Total	69	71	15

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2021.

A escolha pela observação das classes inseridas no ciclo de Alfabetização ocorreu pela maior dificuldade enfrentada por mim e pelos demais professores de Inglês, como pude observar nas formações que ministrei, em lidar com estudantes tão pequenos e que ainda não haviam sido alfabetizados.

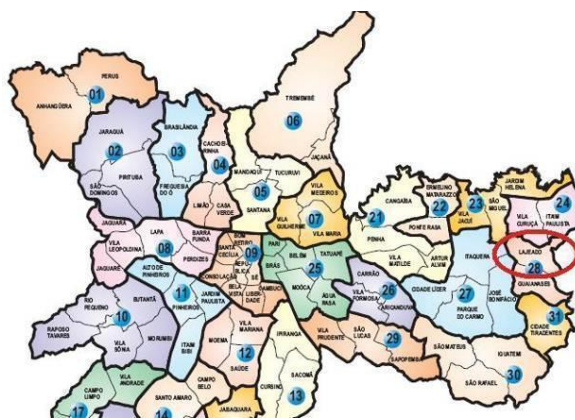
1.2 O Lugar

Pouca gente sabe sobre a existência e a localização do distrito do Lajeado. Eu mesma o desconhecia até trabalhar lá e ao revirá-lo de ponta cabeça tanto em meu ofício quanto em meu estudo de mestrado (MARTINS, 2014), cujo papel foi importante também para esta tese. O distrito do Lajeado está situado no extremo leste da cidade de São Paulo, na divisa com os municípios de Ferraz de Vasconcelos e Itaquaquecetuba, e muitas vezes é confundido ou tomado por seu vizinho, o distrito de Guaianases. Isto se dá porque o distrito de Guaianases possui uma estação de trem com seu nome a qual, ironicamente, está instalada no Lajeado.

Aqueles que conhecem a cidade de São Paulo bem sabem que os bairros ou distritos com nomes em estações de trens ou metrô são os mais conhecidos na cidade.

Eu sempre vivi em um desses bairros famosos das estações de metrô, Itaquera. Sou também do extremo leste de São Paulo desde que nasci. No entanto, era uma dessas pessoas que não conheciam o Lajeado embora minha casa ficasse apenas 5 quilômetros de distância da escola em que trabalho hoje. Eu era uma dessas pessoas que usava a Zona Leste (ZL) como dormitório, estudando no Bom Retiro e depois no Butantã, me deslocava por toda a cidade e desfrutava, sobretudo, das benesses do centro com meus amigos das mais diversas regiões; sem, contudo, retornar para a ZL para me divertir. O bairro do Tatuapé parecia ser o limite para meus amigos da Zona Sul e Norte no que se tratava de deslocamento. Os pais e até mesmo meus colegas muitas vezes temiam vir à ZL. Eu ignorava este fato em pró do meu desejo de sair e, muitas vezes, me questionava sobre as reais diferenças entre o meu pedaço (MAGNANI, 1984) e o dos meus colegas ao visitar suas casas. Havia um imaginário sobre a ZL, mas eu não ia ficar em casa e brigar com as pessoas por isso aos vinte anos.

Figura 1: Distritos da Cidade de São Paulo



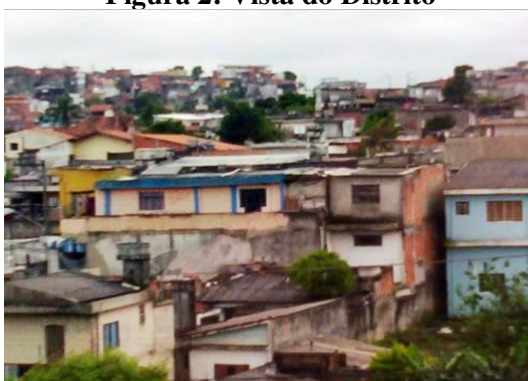
Fonte: São Paulo (Cidade). Município em Mapas – Cultura e Território: uma análise da economia e dos espaços culturais na cidade, 2007.

Anos depois, em 2008, foi minha vez de ser questionada sobre minhas ideias sobre a periferia da ZL. Fiquei sabendo que iria trabalhar lá no Lajeado, como Coordenadora de Projetos Culturais, imaginando um lugar distante e complicado para chegar. Para minha surpresa, em menos de quinze minutos cheguei ao CEU em que atuaria e fiquei receosa ao olhar ao redor: ruas muito estreitas, casas amontoadas umas sobre as outras e sem reboco, vários

carros estacionados na rua, vias principais sem calçada, muitos pedestres invadindo a frente dos carros, irregularidades dos quarteirões que mais pareciam labirintos e um córrego que logo fui avisada transbordava em dias de chuva. Fiquei com medo, logo eu que morava ali do lado e que convivera a vida toda com um local chamado *Buracão* ao final da minha rua. Neste *Buracão*, havia uma depressão de terra, continuidade de um terreno baldio que persiste até hoje, no qual muitas casas foram construídas irregularmente. Oras, havia certa hipocrisia da minha parte. Eu não vinha de bairros nobres como Alphaville, Moema ou Itaim Bibi. No entanto, mesmo assim imprimia à minha ZL sentidos antes atribuídos por meus colegas de outros locais.

Todavia, isso logo passou. Fui descobrindo mais e mais sobre o Lajeado. Era um pouco minha função já que cabia a mim divulgar o que acontecia no CEU. Meu gestor na época tinha sido morador do bairro desde pequeno e ajudou a construir um mural com a história do distrito. Mais antigo que o distrito de Cidades Tiradentes, que data da década de 1970, o Lajeado recebeu suas primeiras edificações em 1861, construídas ao redor da antiga Capela de Santa Cruz do Lajeado, pertencente à família Bueno, uma das primeiras proprietárias de terras da região. Formalmente, sua constituição como distrito se deu em 30 de dezembro de 1929⁷ e suas primeiras populações foram imigrantes austríacos e italianos. A partir da década de 1960, houve um grande processo migratório por parte da população nordestina para a região, a qual é ainda majoritária, embora conviva com um número expressivo de imigrantes bolivianos, peruanos e nigerianos. Estas populações imigrantes são atraídas para este território dada a possibilidade de valores mais baixos e maior informalidade no fechamento dos contratos de aluguéis.

Figura 2: Vista do Distrito



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2014.

⁷ As informações aqui contidas foram retiradas de três murais presentes em CEUs da região, os quais contam o surgimento do distrito e seu desenvolvimento.

Atualmente, o Lajeado tem sua administração realizada pelos órgãos de Guaianases em todos os âmbitos: saúde, educação, lazer etc. A população que reside no local é, em geral, jovem, sendo que torno de 60% da população tem menos de vinte e nove anos (SEADE, 2011)⁸. Durante os finais de semana e mesmo durante a semana, era possível ver crianças andando desacompanhadas pelo CEU para apenas aproveitar o espaço. Muitas vezes, eu fechei o equipamento às dez horas e me despedi de algumas delas, questionando-me sobre seu retorno para casa sozinhas. Elas sempre afirmavam morar perto e com o tempo eu já até sabia quais eram, de fato, nossas vizinhas.

Quanto à ocupação do território, o Lajeado não se diferencia de grande parte da cidade de São Paulo, em que há alta densidade de ocupação urbana e inúmeras construções não planejadas, sobretudo através de ocupações ilegais e invasões. De acordo com a Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB), no ano de 2011, 9,92% dos domicílios do distrito do Lajeado localizavam-se em favelas. Para a SEHAB, as favelas podem ser entendidas como “áreas degradadas, ocupadas desordenadamente e sem infraestrutura”⁹. Um fato comum é a construção de muitas residências, com dois ou três cômodos, em um mesmo terreno. Quer para abrigar membros de uma mesma família ou para gerar renda de aluguel. Uma colega de trabalho, copeira do CEU, construiu sua casa no Lajeado de modo a, no andar de baixo, possuir 4 imóveis para alugar. Para minha total admiração, todas as locações são feitas com acordos informais, ou seja, de *boca*. Esta é a prática para se alugar cômodos por lá.

Já sobre a violência, eu ando pelo Lajeado como ando ao redor da minha casa. Isto não quer dizer que ande com displicência, afinal, moro em São Paulo e estou sempre atenta. No entanto, a familiaridade com o território o faz tê-lo um pouco como meu também. Ao sair da escola à noite, muitas vezes encontro pessoas na rua que conheço ou que me conhecem como a “moça do CEU” ou a professora de algum parente. Ainda que a mortalidade juvenil seja acima da média da cidade e o mercado de entorpecentes, já apontado como problema desde 2006, no relatório do Instituto Sou da Paz, permaneça como um problema, ambos não entraram no CEU e na escola em que atuo. Nosso maior apuro foi uma onda de roubos de carros no ano de 2017,

⁸ Disponível em: <<http://www.perfil.seade.gov.br/>>. Acesso em: 08/01/2019.

⁹ Projeto Urbanização de Favelas. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/programas/index.php?p=237077>. Acesso em 12/11/2020.

que atingiu professores e pais de estudantes. Para o trabalho, o comércio é o local que oferece a maior oferta de vagas. Dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2010 mostram que o Lajeado – assim como a maior parte da região leste da cidade – não dispõe de muitos empregos formais em seu território. Este fato impõe à maioria dos moradores a necessidade de grandes deslocamentos diários para poderem chegar aos locais de trabalho e uso dos transportes ferroviários mais que lotados na cidade.

Outro aspecto a ser mencionado é a escassez de áreas livres e de áreas públicas de circulação e de convívio. A circulação é dificultada pela falta de pontos de ônibus cobertos, pela presença de calçadas e ruas muito estreitas e pela falta de iluminação pública ou sua má conservação. Após a inauguração do CEU em 2008, um parque e uma casa de cultura foram também abertos no distrito. Havia grande efervescência de movimentos culturais locais para a promoção de maior acesso à cultura e ao lazer. Eu participei ativamente deste processo, sendo muitas vezes olhada meio de lado pelos grupos locais – vista como aquela “menina da CEU” – até haver a compreensão de que eu era também uma moradora da ZL. Uma moradora branca, que teve acesso a uma educação universitária pública, que sabia que falava de um local diferente, mas ainda assim era oriunda do mesmo território.

Este foi um período de grandes aprendizagens e de reencontro com a ZL, de maneira geral. Conheci não só pessoas, mas bares, restaurantes, baladas e lojas. Todos muito mais perto da minha casa do que jamais imaginara antes. Academicamente, envolvi-me com o Lajeado e sua juventude; primeiro, em um estudo em nível *lato-sensu* sobre o processo de divulgação das atividades do CEU (queria saber porque os jovens não lotavam as atividades que promovíamos); depois, em *stricto - sensu* em nível de mestrado, sobre apropriação por parte do público juvenil dos equipamentos de lazer do distrito. Isto sem falar no trabalho de conclusão de meu curso de Pedagogia, que abordou a percepção - ou sua falta - das crianças dos quartos anos do conceito de educação integral na configuração do CEUs. Por tudo isso, há muito tempo andamos imbricados: eu, o Lajeado e a academia.

1.3 A Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em que a pesquisa é realizada localiza-se relativamente próxima ao centro comercial do distrito do Lajeado, marcado pela presença do Mercado Municipal de Guaianases e pela estação de trem da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM). Além da localização mais central, outro aspecto relevante do lócus da pesquisa é sua inserção em um dos quatro Centros Educacionais Unificados (CEUs) pertencentes à DRE-G, sendo que dois deles estão localizados formalmente no distrito do Lajeado.

Para maior entendimento, os CEUs são equipamentos educacionais que surgiram na cidade de São Paulo pela primeira vez em 2002 e procuraram estabelecer, através da oferta de educação, cultura e esporte, a possibilidade do “desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história”¹⁰. Sua criação¹¹ está ligada às diversas tentativas de construção de projetos de atendimento às classes populares e a maioria desses projetos inspira-se na Escola Parque do educador Anísio Teixeira, lançado no Estado da Bahia, em 1950.

O projeto dos CEUs, desde o início, teve seu foco na inclusão social, apostando em uma proposta de articulação entre áreas diversas, como: meio ambiente, educação, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Estes equipamentos têm como inspiração o conceito de equipamento urbano agregador das comunidades e a concepção de cidade educadora, central na administração da ex-prefeita Marta Suplicy (2001-2004), na qual os CEUs tiveram início. Segundo esta concepção, além de suas funções tradicionais, a cidade educadora busca promover e desenvolver o protagonismo de todos seus cidadãos em busca do direito às mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal, cultural, esportivo e de lazer. Os CEUs são equipamentos que surgem, portanto, para complementar a Rede Municipal, agregando às escolas já existentes um espaço comunitário de participação social e de desenvolvimento local.

O projeto teve início em 2001 com a discussão entre a SME e o Departamento de Edificações (Edif.), da Secretaria de Serviços e Obras (SSO) da Prefeitura, sobre a necessidade de encontrar espaços físicos amplos para a construção de novas escolas. A ideia era fortalecer

¹⁰ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centros-educacionais-unificados-ceus/>. Acesso em 07/01/2020.

¹¹ As informações aqui contidas estão disponíveis em: Gadotti (2004) e Dória e Perez (2007).

a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário. Esta busca foi orientada pelo *Mapa da Exclusão Social* (SPOSATI, 1996), fato este determinante para a instalação do CEUs em áreas periféricas da cidade, com grandes densidades demográficas, exclusão social, forte demanda escolar, carência de espaços para prática de esporte e de equipamentos culturais.

A localização dos equipamentos neste espaço objetivava transformar cultural, tecnológica e educacionalmente a experiência das regiões periféricas da cidade. Quanto à implantação, esta foi guiada por alguns princípios apontados pelas parcerias feitas pela SME com outras instituições e organizações, como o Instituto Paulo Freire (IPF), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Fundação Instituto de Administração da USP (FIA). Entre eles, podemos destacar: modelo de gestão democrático e baseado na diversidade cultural, projeto político-pedagógico autônomo e construção de um equipamento essencialmente educativo (GADOTTI, 2004). Atualmente, a cidade de São Paulo possui 58 CEUs.

Figura 3: Vista superior de um CEU



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2010.

O CEU em questão teve sua inauguração em 2008. Sua construção deu-se em um terreno que fora uma das inúmeras chácaras da região e que, nos últimos anos, funcionava como depósito de entulho e local do tráfico, segundo os moradores do bairro. Sua estrutura de 11.205 m² de área construída em 17.000 m² de terreno é composta por: três escolas municipais, totalizando 40 salas de aula (nove salas do Centro de Educação Infantil, nove salas da Escola Municipal de Educação Infantil e 20 salas da Escola Municipal de Educação Fundamental), uma extensão da Escola Técnica Estadual de Guaianases (oferecendo cursos técnicos em

Administração, Contabilidade e Recursos Humanos), duas piscinas (uma infantil e outra semiolímpica), um refeitório com capacidade para 300 crianças, uma biblioteca, um Telecentro com 20 computadores, uma quadra externa, um prédio administrativo e o Bloco Esportivo Cultural (BEC) composto por nove salas, um polo da Universidade no Centros Educacionais Unificados (Uniceu), uma sala web conferência, uma quadra interna e um teatro com capacidade de 184 lugares. Desde sua fundação em 2008, o CEU desenvolve projetos permanentes da SME relacionados ao oferecimento de aulas e vivências associadas às artes e também oferta atividades visando formar e incrementar a participação da comunidade do entorno em atividades culturais e de lazer.

Figura 4: Exemplo de Planta de um CEU



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2010.

O fato de a unidade educacional da pesquisa estar em um CEU tem alguns desdobramentos importantes. O primeiro deles se refere à própria reconfiguração geográfica imposta pela instalação do CEU na localidade. Nestes anos de trabalho, muitos foram os relatos feitos a mim de como uma rua escura e largada às traças, geralmente evitada pelos moradores da região, tornou-se mais movimentada uma vez que a edificação abandonada foi substituída pelo CEU. Concomitantemente, esta mesma rua estreita e sinuosa - como muitas outras do Lajeado - também recebeu o tráfego de carros e pedestres muito mais intenso, o qual até hoje só se complica dia após dia devido aos carros de professores e pais de estudantes estacionados e às vans escolares que precisam pegar e deixar estudantes nos mais diversos horários.

Em segundo lugar, ser uma EMEF de CEU, como costuma-se falar no *métier* da educação pública municipal, permite a estudantes e docentes ter acesso a alguns equipamentos e atividades que, em geral, ficam mais distantes de outras escolas. Tanto as piscinas quanto o teatro são locais que hora ou outra os estudantes têm a oportunidade de utilizar quer como uma atividade proposta pela escola (cinema, projeto de teatro da escola, aula de natação, recreação na piscina etc.) ou como convidados da administração dos CEU quando alguma atração ou projeto chega à unidade. Por último, o terceiro aspecto é que a localização dentro de um CEU permite uma estruturação mais aberta da escola, com menos portões de acesso externo e internos. Causando-me sempre um estranhamento quando preciso ir à outras escolas e esperar mil e um portões para conseguir entrar, tantas luzes serem acesas para uma boa iluminação e ter que olhar o céu por entre janelas que, na maioria das vezes, têm aquelas pequenas grades que protegem os vidros das escolas aqui da periferia.

Em se tratando especificamente da unidade educacional em si, ela foi aberta um pouco antes da inauguração oficial do CEU, em 2008. Como eu pude vivenciar na época, uma vez que atuava na gestão do CEU, o primeiro ano da escola foi um tanto conturbado uma vez que recebeu estudantes de diversas outras escolas e atendia grupos vindos de vilas vizinhas, em sua maioria atendidos por vans escolares. Foi percebido por nós, funcionários do equipamento à época, que muitos dos estudantes transferidos eram aqueles que apresentavam desafios para as gestões das escolas de que eram originários. Eram frequentes os casos de estudantes que jogavam alimentos nos pedestres que passavam pelo muro atrás do refeitório da escola ou de brigas na saída da escola.

Contudo, transcorridos bons anos desses episódios, a unidade atende hoje uma clientela que corresponde mais a seu campo de atuação territorial, ainda que o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹² da escola destaque haver no corpo discentes em número relevante que mora a mais de 2km da escola¹³. Os conflitos dos estudantes entre si e com a comunidade decaíram significativamente, sendo hoje raras as brigas no portão. Em grande parte, os estudantes são os principais responsáveis pela minha permanência todos esses anos na mesma escola. Tendo ficado por muitos anos com a mesmas turmas, estabeleci vínculos profundos com muitos deles

¹² Visando preservar a identidade da escola, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não será inserido nas Referências Bibliográficas.

¹³ Conforme o PPP da escola de 2021, ver página 25.

e pude vivenciar inúmeros de seus momentos de vida marcantes: a chegada de um novo irmão, a separação de pais, a morte de um ente querido, problemas com depressão, as descobertas sexuais, os primeiros namoros, envolvimento com drogas etc. Além disso, senti-me sempre muito respeitada e acolhida por meus estudantes, não tendo enfrentado grandes problemas na condução de minhas aulas. Obviamente, adolescentes e crianças são adolescentes e crianças em qualquer lugar.

Contudo, muitas das histórias que ouvia e ouço de outras escolas sobre assédio e violência entre os próprios estudantes ou para com os funcionários não acontecem no meu local de trabalho. Tanto é assim que quando em 2019 pela primeira vez um grupo de estudantes colocou uma bomba no banheiro dos meninos, o fato causou tanta surpresa que a escola ficou completamente chocada. Eu, particularmente, fiquei ofendida. Como se o tivessem feito com minha casa. Com um lugar que fosse da minha esfera particular. Até por isso, conversei cara a cara com dois dos responsáveis pelo fato quando, chegando à escola, os encontrei por acaso. Eram dois gêmeos que haviam sido meus estudantes por muito tempo. Manifestei minha tristeza por eles terem feito isso com *nossa escola* e por eu ter descoberto que tinham sido eles, *os meus estudantes*. Os dois me ouviram, no meio do pátio do CEU, em silêncio. Apenas me pediram desculpas e disseram que não fariam mais.

Ainda sobre os estudantes, outra característica relevante é o grande número de imigrantes ou filhos de primeira geração de famílias imigrantes, com destaque para a expressiva da comunidade boliviana. O próprio CEU é vizinho de uma oficina de costura tocada por imigrantes bolivianos, da qual se pode ouvir o som da *cúmbia* intercalada com o mais tradicional funk brasileiro. Do total de estudantes, 13% são imigrantes ou filhos de imigrantes¹⁴. Ainda, assim como o próprio bairro, muitos estudantes também têm ascendência nordestina, havendo, no entanto, um menor número de estudantes migrantes diretos dessa região.

A questão da imigração é de extrema relevância, sobretudo para os anos iniciais. Para além das dificuldades enfrentadas em âmbito financeiro pelas famílias desses estudantes que reportam atuar em sua maioria no mercado informal da costura, há também a questão da língua. As crianças ingressantes nos anos iniciais, na maioria das vezes, apresentam fluência na língua falada pela família em casa, em geral, o espanhol, tendo dificuldades nos primeiros momentos

¹⁴ Conforme o PPP da escola de 2021, ver página 15.

para alfabetizarem-se e compreender as regras da escola nova. Não somente eles, mas também suas famílias encontram barreiras para conseguir estabelecer bons entendimentos com docentes e a gestão. Penso que, se por um lado, em todos esses anos, já houve uma maior compreensão da necessidade por parte da escola dos documentos da matrícula, os quais eram negados ou tinham postergada a entrega, visto que muitas famílias se encontram em situação ilegal no país e temiam alguma ação por parte da escola. Ação essa que nunca foi tomada desde que estou lá, a escola nunca solicitou documentações que pudessem dificultar o acesso das crianças à educação. Por outro lado, há entraves relacionados ao entendimento em si.

Também merece destaque o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela escola. De acordo com o PPP (2021, p. 78-79), na escola há 41 os estudantes que são pessoas com deficiências atendidos na Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em regime colaborativo em sala de aula pelas duas Professoras de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). As deficiências são as mais diversas: baixa visão, problemas auditivos diversos, vários níveis de comprometimento cognitivos e síndromes. A média é de, pelo menos, um estudante com alguma deficiência por sala em cada um dos dois períodos de atendimento, sendo que 3,7% dos estudantes da escola são deficientes. Diante dessa realidade vivida na escola, o cenário referente aos estudantes com deficiência a coloca como um ponto um pouco fora da curva. Esta percepção foi resultado da minha participação constante em formações no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e em parcerias, como com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por meios das quais compreendi ao interagir com outros colegas que escola em que atuo como nas demais inseridas em CEUs havia um número maior de estudantes deficientes que nas demais unidade da Rede.

No que se refere à estrutura física da escola, sua média de atendimento é de 1.200 estudantes, distribuídos ao longo do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino. No ano de 2021, foram matriculados 1107 estudantes¹⁵. Seu quadro profissional conta com cerca de 80 funcionários, sendo 64 professores efetivos. Além dos professores efetivos, há ainda os contratados que circulam pela escola ao longo do ano, cobrindo licenças médicas ou complementando o quadro de professores. A rotatividade desses professores é relativamente alta se comparada a dos efetivos, os quais não costumam se remover da unidade com frequência.

¹⁵ Conforme o PPP da escola de 2021, ver página 12.

Ela possui 20 salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma brinquedoteca e um parque pequeno para as crianças. Há uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de vice direção e outra sala destinada à coordenação e formação de professores. A escola também dispõe de duas salas menores, nas quais ocorrem as atividades de reforço escolar (Projeto de Apoio Pedagógico – PAP) e de atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência (SRM). Sua estrutura conta com dois pavimentos, um andar térreo e um andar superior, o qual pode ser acessado através de rampa ou de elevador. O elevador só é acionado quando existe a necessidade de transportar alguns dos estudantes com deficiência entre os andares.

A acessibilidade também é garantida nos sanitários, havendo três deles para deficientes. As quadras em que acontecem as aulas de educação física localizam-se fora do prédio da escola e são compartilhadas com a Administração do CEU e as outras unidades escolares. O refeitório fica nos fundos da escola dentro de um pátio interno, embaixo da sala de informática e da sala de leitura. A cozinha para confecção da alimentação dos estudantes localiza-se em frente ao pátio e é administrada por uma empresa terceirizada sob supervisão da gestão da escola e da própria PMSP. No fundo do pátio, há uma pequena copa construída com paredes de *drywall* para que docentes e funcionários possam fazer suas refeições. Nas laterais do pátio, estão disponíveis brinquedos como trepa-trepa, gangorra e balanço. Apesar da modéstia das instalações, estas áreas laterais são chamadas de parquinho pelas crianças.

A conservação da escola é boa. Não há pichações nas paredes e as cadeiras das salas encontram-se em bom estado. Nos sanitários dos estudantes, foi possível constatar alguns problemas relativos à manutenção dos vasos. Há infiltrações do teto na sala de leitura e a acústica do prédio permite que o som das salas passe com facilidade de uma para outra; assim como se ouve com facilidade tudo que passa do lado de fora da sala nas ruas do entorno. O som do pátio também atrapalha bastante as salas de aulas mais próximas e as salas de leitura e de informática. A estrutura da sala de informática é composta por 21 computadores e um *data show*. Os computadores, segundo os professores de informática, têm enfrentado problemas para dar conta das necessidades dos estudantes, sendo que têm baixa memória e pouco poder de processamento.

Já a estrutura de recepção para visitantes é aberta, há dois portões com tranca que dão acesso à entrada dos dois pavimentos. O atendimento aos pais é feito através de um balcão com

acesso pela lateral do prédio. O acesso é direto, não há grades ou campainhas. A porta da secretaria fica aberta para a entrada de qualquer pessoa durante todo o expediente escolar. Isto se deve ao fato de a escola já estar situada dentro do CEU, um equipamento que fica, durante todo seu horário de funcionamento, de portas abertas.

2. DOCUMENTOS CURRICULARES E CONHECIMENTO: IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Neste capítulo busco investigar minhas interpretações e relações com documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo, como leitura e colaboradora de sua escrita, almejando retratar os caminhos percorridos para o estabelecimento de meu processo formativo e da construção da minha identidade docente como professora de inglês nos anos iniciais. Ainda, observo minhas ações em sala como professora de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental de maneira a analisar as práticas e conhecimento mobiliados e construídos por mim, conjuntamente com meus estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 A Construção de uma professora em meio à complexa teia curricular da SME

Planejar minha prática docente sem a presença de referenciais teóricos foi uma das novidades incômodas com as quais me deparei em meu primeiro ano como professora de Inglês de crianças em 2012. Como afirmado em outro momento, não havia documentos específicos no âmbito municipal, estadual ou federal sobre o ensino de Inglês abordando as crianças. Sendo assim, o ano de 2012 foi o primeiro em que tive que pensar minha ação docente na ausência de diretrizes legais ou de materiais didáticos validados pela instituição em que atuava, no caso a Rede Municipal.

As minhas primeiras turmas como professora regente de Inglês em 2012 foram as quartas séries do antigo ensino fundamental de oito anos. Sem saber muito bem o que fazer e sem um planejamento intencional, comecei com um projeto que emergiu acidentalmente do encontro da minha inexperiência com a curiosidade das crianças. Aquilo que chamei na época de *Potato Project*, o qual apresentarei a seguir, foi minha primeira experimentação e consistiu na exploração por parte dos estudantes com minha mediação da construção de um perfil de suas próprias batatas de estimação. O projeto representou para mim uma potente porta de entrada para refletir sobre a intrincada rede curricular da Rede Municipal de São Paulo e sobre as potencialidades do ensino de Inglês para crianças em um cenário sem marcos legais regulatórios.

No que tange ao *Potato Project*, ele foi resultado do interesse sincero das crianças por uma batata real que levei para brincarmos de *hot potato* (batata-quente) em sala. Em meio à brincadeira, solicitei que tratassem a batata com cuidado, pois ela era “muito importante”, “era minha *pet*”. Minha preocupação real era a de que eles não estragassem a batata, porém diante do interesse das crianças na estapafúrdia ideia de uma *batata-pet* me vali deste fato como pretexto para desenvolver o gênero¹⁶ perfil ao longo do semestre. A escolha deste gênero deu-se por eu estar acostumada a trabalhar com ele em sala e por ser este também a primeira proposta para a quinta série que consta no documento *Orientações Curriculares de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental II* (SÃO PAULO, 2007a).

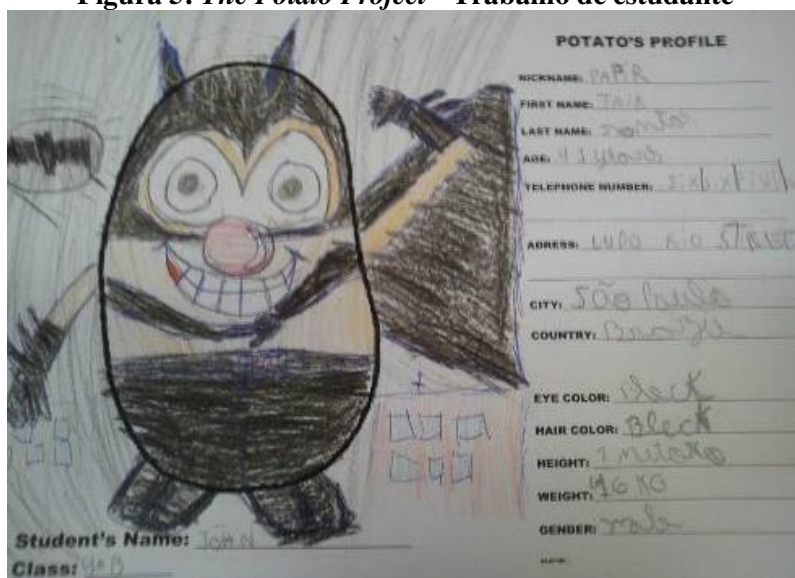
Dentro do contexto da proposta, a *potato* (uma batata furtada da geladeira da minha mãe, diga-se de passagem) tornou-se nossa companheira de sala e mostrou-me pouco a pouco como eu poderia expandir meu trabalho em sala com os estudantes para além das prescrições dos documentos curriculares. Em um primeiro momento, contando com a presença da batata, foram abordados conceitos que envolviam as ideias de nome, sobrenome, apelido, idade, altura, peso, endereço e outros itens também pertinentes ao trato do gênero perfil. Cada criança pôde pensar sobre a identidade, o peso e altura da sua *potato*, ao mesmo tempo em que refletiram sobre suas próprias identidades, alturas e medidas e em como expressá-las em outra língua. Um dos estudantes, inclusive, trouxe para sala de aula a discussão a respeito do uso da medida do palmo, a qual lhe era muito comum por causa da brincadeira de bolinha de gude. Mais adiante, a *potato* permitiu extrapolar as reflexões feitas no âmbito da sala e elaborar ações que dialogavam com o contexto geral da cidade em 2012. Um exemplo disto foi a eleição de um nome para a minha *potato*, uma vez que também estávamos em um ano eleitoral e os estudantes não se conformavam em eu ter uma *batata-pet* que não tinha um nome.

Diante dessa demanda, fizemos uma eleição para a escolha do nome da batata. Montei uma urna e cédulas individuais, realizando prévias em cada sala para que tivéssemos indicação de nomes concorrentes. Com as prévias da eleição nas salas, foi possível discutir as funções dos políticos e das regiões territoriais da cidade. Um tema foi levando ao outro. Fui me valendo de cada oportunidade e das respostas dos estudantes. Com isso pude perceber que, talvez, o

¹⁶ Os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que se constituem historicamente, elaborados por cada esfera de utilização da língua. Esses enunciados se relacionam diretamente a diferentes situações sociais, que geram, por sua vez, determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias (SÃO PAULO, 2007a, p. 34).

caminho fosse mais tranquilo do que imaginava. O projeto, dessa maneira, trouxe para mim por um tempo aquela *calmaria agitada* que eu buscava viver em sala de aula e o sentimento de realização que eu temia perder ao me tornar professora de Inglês no ensino fundamental. Ele me permitiu voltar a me sentir uma professora com propósito que pensa suas ações com maior clareza em relação às necessidades dos estudantes. Em segundo lugar, o projeto despertou o engajamento dos estudantes com suas divertidas descrições das batatas, sendo que uma tinha “dois metros de altura e sessenta quilos” e a outra era uma “batata Batman”, como se verá a seguir.

Figura 5: *The Potato Project* - Trabalho de estudante



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2012.

Não obstante, esta ação com projetos não perdurou e com a chegada dos livros didáticos no segundo semestre de 2012, acabei me distanciando da proposta que vinha seguindo até então. Corrompi-me e fui seduzida pelo desejo de dar conta do livro e de seus conteúdos; uma vez que eu não me conformava em não haver uma diretriz, um documento da Rede Municipal para balizar minhas ações. O feitiço causado em mim pelo livro didático ecoa, de certo modo, a primazia do livro-texto, que, desde a invenção da imprensa, foi tomado como objeto de maior valor na sala de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), conferindo validade, estabilidade e objetividade ao processo de ensino e aprendizagem. Se em um primeiro momento, tratou-se de acesso ao conhecimento, aos poucos, ao longo da história, o livro didático tornou-se, ele mesmo, sinônimo de currículo, numa lógica metonímica em que a parte vira perigosamente o

todo, aniquilando as múltiplas experiências dos sujeitos de um dado contexto escolar. A chegada dos livros, portanto, foi entendida erroneamente por mim como a formalização do percurso institucional a ser seguido. Eu ansiava àquela época por um documento articulador, com maior bojo teórico, que garantisse certa validade em minhas escolhas quanto ao que deveria ser ensinado. Para mim, era quase impossível pensar um ensino de Inglês organizado sem haver um parâmetro legal que me dirigisse. Eu não percebia, todavia, que a ação com o projeto da *potato* era uma ação potente e nutrida de escolhas pautadas nos repertórios dos estudantes. Eu era uma professora cindida, que por um lado, produzia saberes com os estudantes e, concomitantemente, ainda buscava em outro lugar a validação em termos teóricos para o que fazia em sala.

O fato era que naquele momento o que havia disponível no que se refere ao ensino de Inglês para o ensino fundamental era a *Proposta da Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I*, da Prefeitura de São Paulo, publicada no Comunicado SME nº 1.290, de 13 de setembro de 2011, antes mesmo da Portaria SME nº 5.361, que regularia o programa. A *Proposta da Organização Curricular* havia me permitido entender o foco nas chamadas Atividades Sociais (LIBERALI, 2009) e nos gêneros (SÃO PAULO, 2007a, 2012). Tinha possibilitado ainda o entendimento de uma progressão gradual da oralidade para a escrita, mas não se alongava sobre habilidades específicas para cada ano ou sobre possíveis estratégias metodológicas em sala para esse público específico. Dessa maneira, eu caminhava atirando para todos os lados, acertando com o *Potato Project* como mostrei, mas tendo, com frequência, me apoiado no livro didático para elaborar minhas aulas.

Antes de mais nada, é preciso reconhecer que o próprio ensino de Inglês para crianças era em si algo novo em muitas redes públicas do país. Um olhar mais detido sobre a consolidação dos estudos acadêmicos a respeito deste tema mostrava que o acesso a uma aprendizagem significativa da língua inglesa era um privilégio de poucos. De acordo com Garcia (2011), com exceção das escolas de elite, tanto escolas particulares quanto a rede pública falhavam em tornar os estudantes pessoas capazes de interagir e comunicar-se em Inglês. Isto já era um fato discutido desde o início dos anos 2000, quando no II Encontro Nacional sobre a Prática de Línguas Estrangeiras (II ENPLE) foi redigida a Carta de Pelotas, cujo teor tratava sobre o ensino regular não ter sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, “direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população”.

Sendo o ensino regular entendido como incapaz de propiciar um ensino de línguas dito eficaz, a função parece ter sido absorvida pelos denominados cursos de idiomas, isto é, os cursos pagos fora da educação formal. Em concordância com essa linha de pensamento, autoras como Grigoletto (2000) e Walker (2003) identificaram em suas pesquisas que estudantes da educação pública também apresentavam a crença de que a aprendizagem de uma língua não ocorre nas escolas regulares. Grigoletto (2000, p. 45) mostrou em sua pesquisa que os estudantes de escola pública acreditam que a aprendizagem de língua inglesa ocorre apenas fora do espaço da escola, isto é, “nos cursos de línguas em institutos especializados, no mercado de trabalho, no exterior, mas não na escola”.

De maneira semelhante, Walker (2003) também demonstrou em seu estudo haver por parte dos estudantes um descrédito quanto à escola como “o local adequado à aprendizagem de línguas, e reclamam das aulas, recusando-se muitas vezes a adquirir o livro didático indicado pelo professor” (p. 46). Concomitantemente, os estudos de Assis-Peterson e Cox (2002, p. 4) demonstraram que esta crença se fundamenta na percepção de que na rede regular de ensino existem, como afirmam os professores de rede pública que participaram de sua pesquisa, aqueles que “são” e aqueles que “estão” professores de Inglês. Isto significa, por um lado, a presença de um grupo que não tem a docência de língua inglesa como função e “esta” nestas aulas para completar suas jornadas com a disciplinas. Por outro, ainda existem aqueles que “são” professores de inglês e buscaram especificamente esta carreira. Diante disto, as autoras asseveram que há entre os docentes também “uma espécie de crença tácita de que não se aprende Inglês na escola regular, seja ela pública ou privada”, o que resulta para todos que lidam com a língua inglesa certo “desalento e desejo de evadir-se [em uns] e em outros, descompromisso. ” (ASSIS-PETERSON; COX, 2002, p. 1-2). Percebo, desta forma, que trabalhos como os citados visam, a um só tempo, problematizam o lócus de fracasso que o componente curricular inglês assumiu historicamente com vistas a pensar alternativas para uma educação linguística significativa e relevante. A esse respeito, vale recuperar a reflexão de Kumaravadivelu (2006a) para quem professores não nativos do inglês por vezes caem nas armadilhas de uma automarginalização em consequência de uma série de mitos ou crenças no entorno do ensino e aprendizagem da língua, dentre as quais destacam-se o modelo do falante nativo, a legitimidade de determinadas variações em detrimento de outras, a supremacia norte-

americana e britânica e a branquitude que subjaz tais premissas hegemônicas, os essencialismos culturais (KUBOTA, 2014).

Em meio a este contexto, o que eu percebia em 2012 era que proliferavam escolas bilíngues e novos cursos de escolas de idiomas destinados aos pequenos (GARCIA, 2011; VICENTIN, 2013). No entanto, a importância e os propósitos da aprendizagem do ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental pareciam ser ainda temas pouco explorados no Brasil. Como mostra Rocha (2006), após as duas edições do ENPLE, realizado primeiramente em Florianópolis (SC) em 1996, e depois em Pelotas (RS) em 2000, como afirmado anteriormente, não houve o estabelecimento de diretrizes para a implantação do ensino de Inglês para crianças. Apesar disso, vários projetos voltados ao ensino de Inglês nos anos iniciais começaram a acontecer pelo país ainda no início dos anos 2000, a saber: Rio de Janeiro (RJ), Florianópolis (SC), Palmas (PR), Taboão da Serra (PR), Salvador (BA) e em várias cidades do Estado de São Paulo, como, Campinas, Itu, Leme, Americana, Jundiaí, Limeira, entre outras. No que se refere à academia, Rocha (2006) afirma que no âmbito internacional publicações de Scott e Ytreberg (1990), Bloor (1995), Moon (2000), Cameron (2001; 2003), dentre outras, apresentavam informações e concepções relativas às pesquisas desenvolvidas sobre esse tipo de ensino. Já no Brasil, a academia dava seus primeiros passos em direção aos estudos sobre o ensino de Inglês direcionado aos pequenos.

Descobri, recuperando o breve estado da arte realizado por Rocha, Tonelli e Silva (2010), que foi a partir dos anos 2000 que começaram a surgir trabalhos brasileiros no âmbito acadêmico que tratavam de questões relativas ao tema. Segundo os autores (2010), a maioria dos trabalhos tratou das crenças, dos pressupostos, dos conhecimentos e dos discursos dos atores sociais envolvidos neste tipo de ensino. Em seguida, em menor quantidade, outros abordaram as atividades em sala de aula e o uso de histórias como ferramenta pedagógica. A formação de professores, as interações em sala de aula e as estratégias de aprendizagem foram outros aspectos estudados, assim como o material de ensino. Não havia, dessa forma, uma preocupação com documentos reguladores ou orientações curriculares.

Portanto, este era o meu contexto de trabalho em 2012. O ensino de Inglês para crianças era algo novo e reitero que não ter uma referência documental de orientação curricular era uma novidade inconveniente. Eu sempre dei aulas levando em conta algum documento institucional existente. Antes mesmo de me formar, na Universidade, tive como objetivo de meu estágio, em

2008, investigar de que forma as práticas em sala de aula do professor que observava dialogavam com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). Semelhantemente, cresci vendo meus pais lerem os documentos que regulamentavam suas ações na rede municipal. Havia constantemente sobre a mesa de nossa cozinha publicações institucionais da SME que embasavam suas ações profissionais. Era um esforço pensar o ser professor sem o necessário diálogo com a legislação vigente, com os documentos reguladores de minha rede de ensino, cidade, estado ou país; em especial, no caso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em que o número de publicações já era vasto em 2012. A este respeito, recentemente, ouvi de uma colega acadêmica que a Prefeitura de São Paulo é uma “máquina de produzir currículos”. Para mim, essa frase não faria tanto sentido em 2012 quanto faz hoje em 2022, depois de meu contato com professores de Inglês de outros estados e da entrada no doutorado. Percebo como a rede da qual faço parte tem uma política de produção de materiais orientadores muito austera¹⁷, sem com isso pretender aqui traçar um juízo de valor sobre o que foi produzido até hoje.

Todavia, vale a pena observar quais eram as publicações relacionadas à língua inglesa disponíveis em 2012 e como eu me relacionava com elas. No que se refere à língua inglesa, somente no início da década de 1990 começaram a surgir documentos voltados especificamente para seu ensino na Rede Municipal. Foi na gestão de Luiza Erundina (1989-1992) em que ocorreu uma primeira tentativa de debate a respeito do currículo de Inglês, durante o denominado *Movimento de Reorientação Curricular*, encabeçado pelo então Secretário de Educação, Paulo Freire. Ainda que não tenha havido propriamente a escrita a respeito de conteúdos e/ou objetivos para a disciplina de Inglês, foi elaborado o caderno intitulado *Visão de área - Relatos de Prática – inglês* (SÃO PAULO, 1992). Esses cadernos consistiram em uma série de relatos de prática de professores da rede, os quais traziam à baila a discussão sobre a língua inglesa na escola e sua importância como meio essencial para o contato com o outro e para a compreensão do eu.

¹⁷ Segundo o site da SME, observa-se uma vasta publicação. Desde 2018, a SME publicou 26 novos documentos curriculares: um da educação infantil, nove do ensino fundamental, cinco do ensino médio, nove de educação de Jovens de Adultos e dois de educação especial. Ademais, foram publicadas quatorze orientações didáticas para os componentes de cada etapa e duas orientações visando o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Ainda, foram lançadas três publicações de orientações didáticas voltadas para a educação com povos migrantes, povos indígenas e para a educação antirracista.

Após um hiato de ações relevantes para o ensino de Inglês, durante a gestão dos Prefeitos Serra e Kassab (2005-2012), ocorreram as primeiras publicações que sistematizaram conceitos e conteúdos propriamente ditos. No ano de 2006, foi publicado o *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2006). O *Referencial* estabelecia um diálogo com o programa *Ler e Escrever*, voltado para a alfabetização e o letramento (SÃO PAULO, 2015, p. 15). Um ano depois do *Referencial*, ocorreu a publicação das *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo II – Língua Estrangeira* (SÃO PAULO, 2007a). Esse documento foi responsável pela perpetuação da perspectiva de trabalho com os gêneros textuais, já constantes no *Referencial* de 2006, instaurando o ensino de Inglês como um meio de acesso, interação e transformação social.

Foi com a leitura das *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) que comecei minha relação com os documentos orientadores de Inglês da SME. Eu só vim a saber da existência da publicação dos cadernos *Visão de Área* (SÃO PAULO, 1992) anos depois, quando já integrava o grupo de trabalho que elaborou o documento *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a), do qual tratarei mais adiante. É interessante pensar que, quando professora ingressante na Rede, eu rapidamente me apropriei solitariamente desse documento e dos procedimentos que deveria seguir rotineiramente na escola. A vida nas escolas da Prefeitura de São Paulo era um pouco a extensão da vida em minha casa, como mencionado. Se eu tinha dúvidas, podia perguntar à minha mãe ou ao meu pai sobre em que lugar achar uma legislação ou um documento.

Figura 6: Documentos curriculares da SME



Fonte: Direitos de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2016a)

Ainda com relação aos documentos institucionais, seguia-se na mesma toada que se tomava em relação à rotina burocrática: partia-se do fato dado de que ao ingressar, o professor conhecia a rede. Logo, eu não tive nenhuma conversa formativa sobre as *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) com a gestão da escola quando entrei. Percebo que o meu processo de formação inicial não dialogou com a perspectiva de formação apontada por Maggioli (2003, p.1), na qual a formação docente consiste em um processo de aprendizagem contínuo pelo qual os professores se engajam voluntariamente de maneira a compreender como melhor ajustar sua prática de ensino às necessidades de seus estudantes. Aquela época eu me esforçava para compreender os documentos e poucas relações estabelecia com a prática em sala de aula. Além disso, não observo que me foram ofertadas as condições mínimas como sugere Maggioli (2003), isto é, obter a clareza de metas a serem alcançadas, a capitalização de meu conhecimento prévio, a sustentabilidade ao longo do tempo do meu processo formativo, o suporte organizacional e alinhamento dos propósitos da formação às metas estabelecidas pela rede. Como afirmei, eu conduzia meu ingresso como professora na Rede Municipal de São Paulo sem o devido suporte institucional e contava mais com minha vivência acadêmica prévia e como filha de servidores do que com qualquer outra coisa para balizar minhas ações.

A minha condição quando de professora ingressante, como mostram White *et al* (2021, p. 557), parece ser uma constante para os demais ingressantes na profissão docente sendo que seu início é marcado geralmente pela ausência de orientação, mentoria e aconselhamento profissional. Segundo os autores (2010, p. 557), tanto professores iniciantes quanto seus próprios formadores têm, à medida que entram no campo, que compreender sozinhos como se posicionar em sua profissão e quais são seus papéis de forma a participar das discussões sobre políticas e reformas públicas. Ainda, chama atenção, em meu caso, a ausência de estratégias sistemáticas para a acolhida de professores iniciantes em uma rede educacional tão grande como a da cidade de São Paulo. Percebo, com a leitura de Maggioli (2003, p. 2), que não tive a experiência de participar de grupos de estudo ou do que ele chama de *peer coaching* durante minha carreira na escola. A perspectiva da mentoria, ou seja, a existência de um profissional mais experiente que colabora com um profissional iniciante em termos de feedback sobre ensino-aprendizagem, ocorreu em minha experiência profissional de forma assistemática nas trocas com as professoras polivalentes dos anos iniciais. Sem, mais uma vez, haver um plano formativo estruturado e pensado por meus gestores ou pela Rede Municipal.

Retornando às *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a), a respeito delas, posso dizer que são um documento que retoma a perspectiva dos *Relatos* (SÃO PAULO, 1992), ao enfatizar que o conhecimento da língua ocorre em concomitância com o conhecimento da cultura. Também ressaltam o papel interdisciplinar do Inglês no currículo escolar, concebendo o ensino de língua estrangeira como uma possibilidade de acesso aos diferentes saberes de outras áreas e, acima de tudo, às diferentes concepções de mundo. Para isto, as *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) elencam expectativas de aprendizagem em diversos gêneros do discurso. No que tange à compreensão destes aspectos, eu procurava fazer meu entendimento individual do documento uma vez que como professora-sujeito-intérprete, como aponta Duboc (2019), ao estar inscrita socioculturalmente lia a palavra inscrita nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) estabelecendo conexões com meu contexto em uma perspectiva continuamente dialógica. No entanto, o *calo só começou a apertar* quando assumi minhas turmas em 2012. Tornou-se preciso não só entender as *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a), mas elaborar um plano anual de ensino consistente a partir delas. Eu achei, entretanto, que estava muito confortável no trato com esse documento. A proposta era o “trabalho com os gêneros mais relevantes de cada atividade social definida para cada ano” (SÃO PAULO, 2007a, p. 35). Se por um lado eu nunca tinha ouvido falar em atividade social antes, por outro lado, achava que tinha tido uma formação bem sólida em relação ao ensino baseado em gêneros.

A leitura do documento (SÃO PAULO, 2007a, p. 33) me explicava que era preciso entender a língua “como ferramenta especificamente desenhada e produzida” no agir no mundo. Este agir no mundo se daria por meio das atividades sociais, as quais visariam alcançar a satisfação dos desejos dos sujeitos. Para que esta atividade social se materializasse, seria preciso a mobilização de uma diversidade de gêneros. Logo, como se exemplifica em um excerto do documento, se considerada a atividade “ir ao cinema”, uma diversidade de gêneros (como, “conversa na bilheteria”, “compra do bilhete”, “compreensão do filme” etc.) poderia ser pensada para possibilitar “uma atuação com mais chance de uma postura crítica frente a uma sociedade global” (SÃO PAULO, 2007a, p. 34). O fato era que eu nada conhecia sobre a genealogia da Teoria da Atividade preconizada por Vygotsky e Leontiev, sendo mais recentemente ampliada por Engeström (HEEMANN, 2004) e divulgada no Brasil por Liberali (2009). Sem formação prévia a respeito da Teoria da Atividade Social, minha ação em sala

consistia da mobilização dos meus conhecimentos referentes a Abordagem Comunicativa (PAIVA, 2005; JORDÃO, 2013), das concepções de Letramentos (SOARES, 2006; STREET, 1984; 1995) e de Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2015). Eu não tinha a clareza teórica do que realizava naquele momento. Posso até dizer que era quase irresistível a uma professora iniciante não se deixar seduzir pelo Quadro 1 das *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a, p. 40), cuja apresentação das atividades sociais e gêneros por ano, na época do que se chamava Ciclo II do ensino fundamental, parecia simplificar todo meu trabalho. Era como consultar um *four-course menu* para os quatro anos do Ciclo II: consultávamos e selecionamos os *melhores pratos* para nosso planejamento entre as atividades sociais, os gêneros e as expectativas de aprendizagem nas modalidades orais e escrita. Eu sequer me dava conta do quão ficcional era meu planejamento anual em relação àquilo que realmente acontecia em sala quando do encontro com meus estudantes, seus repertórios e suas realidades. Simplesmente, eu mudava e adequava para funcionar sem me preocupar que o registro em si nada dizia sobre o que eu fazia.

Quanto à perspectiva dos letramentos, em suas diversas denominações, ela esteve presente em minha formação tanto no bacharelado quanto na licenciatura em Letras. Como mostra Rojo (2007, p. 12), após a década de 1990, a chamada *virada discursiva* impactou o ensino de línguas havendo uma nova abordagem no tratamento do texto dentro da escola mais próxima da análise da conversa e dos discursos, das teorias de gêneros e das teorias da enunciação. A autora explica (2007) que o movimento voltado ao discurso foi resultado de um longo processo do entendimento do texto enquanto objeto de ensino de línguas dentro das escolas. Percebo através de sua narrativa que os estudos sobre os textos nas escolas tiveram em princípio caráter aplicacionista, profundamente influenciado pelo projeto da Ditadura Militar no país. De objeto de formação para a gramática e/ou para a comunicação acrítica, Rojo (2007) mostra que na atualidade, as mudanças sociais e a aproximação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade redirecionaram o foco para aspectos complexos, com o interesse das pesquisas no impacto social do ensino.

Com isso, os textos deixaram de ser explicados apenas em termos de suas formas linguísticas e estilística. Tornou-se preciso a análise discursiva para compreensão dos processos de significação, dos efeitos de sentido produzidos e de suas ideologias colocadas em circulação. Para o ensino de língua, isto implicou uma alteração na forma com que se tratou o texto na

escola. Foi preciso, como aponta a autora (ROJO, 2007), fazer mais que o letramento escolar, isto é, o ensino das formas e funções dos textos escolares. Foi necessária a presença de textos na perspectiva de diversos letramentos que abarcassem os aspectos necessários ao exercício da cidadania e a vida letrada em sociedade. Entendeu-se que é por meio do acesso a essa variabilidade discursiva que se possibilita aos estudantes a reflexão crítica sobre os textos enquanto seus significados e suas ideologias.

Neste sentido, é importante compreender que falar em letramentos no plural não é um mero preciosismo linguístico. Para se aproximar desta perspectiva, como mostra Duboc (2012, p. 74), vale abarcar as diferentes terminologias que habitam esta linha de estudo e sua cronologia de desenvolvimento. A partir dos apontamentos de Duboc (2012), vê-se que os estudos de letramentos se iniciaram entre meados dos anos 1970 e 1980 com os Novos Estudos de Letramentos, do Inglês *New Literacy Studies* (NLS). De acordo com a autora (2012, p. 74), os NLS representaram uma revisão do conceito de letramento à luz da pedagogia crítica de Paulo Freire e dos estudos socioculturais. Sua emergência permitiu a discussão da aprendizagem da língua para além de seu domínio como código ou técnica, trazendo à baila a relevância das esferas políticas e ideológicas no processo formativo. Neste contexto, destacou-se o nome de Street (1984; 1995) cujo trabalho compreende as práticas de letramento como práticas situadas. Dessa forma, os NLS contribuíram para uma reavaliação da concepção tradicional de letramento, a qual entendia a leitura e a escrita como habilidades cognitivas.

Esta contribuição, aponta Duboc (2012, p. 75), reverberou no Brasil com a diferenciação dos termos letramento e alfabetização, sendo que o primeiro trata dos usos e práticas de linguagem, enquanto o segundo refere-se às práticas cognitivas. Aspecto esse também destacado por Soares (2006, p. 6) que afirma ter a palavra letramento se tornado referência às “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Em específico sobre a realidade brasileira, Monte Mor, Duboc e Ferraz (2021, p. 136) inserem o momento do surgimento da expressão em português *Letramento* como uma segunda fase dos estudos de letramentos nos países. Segundo os autores (2021, p. 136), os estudos de letramentos no Brasil são altamente influenciados pelos trabalhos de Paulo Freire podendo ser a primeira geração de estudos de letramento brasileiros aquela em que as ideias de Freire foram cunhadas e difundidas. Estas ideias estão assentadas na perspectiva da Pedagogia Crítica Freiriana, cujo propósito é

possibilitar aos estudantes questionar a realidade, desvelar interesses e relações desiguais de poder por meio do que ele chamou de processo de conscientização (Freire, 2020).

Retornando a Duboc (2012, p.77), ela continua dizendo que na década de 1990 o destaque alcançado pelas mídias digitais levou autores como Lankshear e Knobel (2003) a propor discussões que priorizassem “aqueles letramentos pós-tipográficos e não lineares possibilitados pelas mídias digitais” (DUBOC, 2012, p. 77). Desta forma, passou-se a falar dos Novos Letramentos, os *New Literacies*, visto que o enfoque residiu na produção de sentidos com o uso de recursos tecnológicos e das linguagens até então pouco reconhecidas no âmbito escolar. Também em meados da década de 1990, assevera a autora (2012, p.79), um outro grupo dedicava sua atenção ao tema dos letramentos entrelaçando suas discussões ao multiculturalismo, ao multilinguismo e a multimodalidade. Para eles, teóricos que ficaram conhecidos como *New London Group*, era preciso dar atenção às variações linguísticas e culturais de forma a contemplar práticas de letramento de grupos excluídos não contempladas nas escolas. Desta iniciativa, surgiu o termo Multiletramentos, do Inglês *Multiliteracies*, o qual visava a “pedagogia que abarcasse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se, assim, uma proposta inclusiva” (DUBOC, 2012, p. 79). Estes novos paradigmas também tiveram ressonância no Brasil, como mostram Monte Mor, Duboc e Ferraz (2021, p. 136), induzindo estudos de letramentos sobre os usos da língua em contextos multimodais contemporâneas e na perspectiva do Letramento Crítico, sobre o qual falarei na próxima seção. Este momento foi denominado pelos autores (2021, p. 136) a terceira geração de estudos de letramento brasileiros.

Posto este histórico, eu era uma professora iniciante em 2012 que havia se construído embrenhada no contexto formativo das discussões expostas anteriormente, isto é, eu me sentia preparada para trabalhar com textualidades, gêneros textuais e formada para lidar sobretudo com aspectos multimodais, os quais eram também parte do meu cotidiano conectado às redes. Foi aí que em 2013 o jogo virou. Com a atribuição de todas minhas aulas nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, percebi que teria que lidar com estudantes ainda menores do que já havia trabalhado em 2012 e sabendo de antemão que não poderia contar com minha muleta livro didático, como já tinha feito, ou que as *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) não me ajudariam mais. Pior ainda: meus novos estudantes não seriam alfabetizados. Ao perceber isso, eu rememorava àquela época, minha formação buscando recursos e ideias:

bacharel e licenciada em Letras Português-Inglês, cursando o último semestre de uma graduação de três anos e meio em Pedagogia e há um ano da defesa do mestrado em Educação. Nada. Nada parecia me dar respostas para o que eu iria enfrentar, me fornecer aquela singela primeira ideia para a primeira aula que fosse. A despeito da minha trajetória anterior de formação, encontrava-me aterrorizada e me sentia despreparada para lidar com estudantes tão pequenos.

Diante desta situação desestabilizadora, a estratégia seguinte foi recorrer ao que eu sabia: estudar e pautar-me em documentos existentes. Comecei pela Portaria SME nº 5.361, de 04 de novembro de 2011, que instituiu o *Programa Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender*, e pelo Comunicado SME nº 1.290, de 13 de setembro de 2011, que trouxe a *Proposta da Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I*. No que tange à Portaria, ela estabelecia a inserção de duas hora - aula de quarenta e cinco minutos de língua inglesa na grade curricular dos primeiros aos quintos anos do ensino fundamental. Seu conteúdo tratava também da atribuição das aulas de Inglês no fundamental I, a qual seria dada a professores de Inglês titulares e, em caso de falta desses profissionais, a outros da rede com habilitação nessa disciplina. Sendo que, preferencialmente, as aulas de Inglês no Fundamental I deveriam ser atribuídas a um único profissional. Além disso, constava da Portaria SME Nº 5.361 que as aulas de Inglês nos ciclos iniciais aconteceriam com o acompanhamento do professor polivalente de cada turma, criando-se a hoje chamada regência compartilhada. A respeito da avaliação, as diretrizes iniciais afirmavam que essa deveria ocorrer por meio da atribuição de conceitos, não havendo a retenção do estudante por mau desempenho nessa disciplina. Por conseguinte, a leitura desse documento me auxiliou a compreender como se daria na prática a organização das minhas aulas, sem contribuir muito sobre como poderia planejá-las.

De maneira diferente, o Comunicado SME nº 1.290, de 13 de setembro de 2011, trazia quadros do primeiro ao quinto ano do que se chamava na época Ciclo I do ensino fundamental. Os quadros propunham ações com as atividades sociais (LIBERALI, 2009), os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003; PINTO, 2005) e o trabalho com as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Para o primeiro e o segundo anos, foi pensada uma proposta centrada na oralidade e na escuta, como se observa no quadro 1:

Quadro 1: Proposta 1º e 2º anos

1º e 2º ano do Ciclo I		
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	– Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler textos de pequena extensão (mesmo que não convencionalmente), relacionando linguagem verbal e não verbal.	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais	Escuta compreensiva e produção oral

Fonte: Comunicado do Diário Oficial da Cidade de São Paulo nº 1.290, de 13 de setembro de 2011.

Já o quadro 2, observa-se a proposta para o terceiro ano. Nele, além de todos os conteúdos propostos por meio das atividades indicadas para as turmas de primeiro e segundo anos, outros desafios como a leitura de textos, como contos de fadas, tradicionais e modernos, apareciam entre as atividades sociais propostas.

Quadro 2: Proposta 3º ano

Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	– Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler textos de pequena extensão (mesmo que não convencionalmente), relacionando linguagem verbal e não verbal.	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Contos modernos	Escuta compreensiva e produção oral
Ler, com a ajuda do professor e colegas, contos mais extensos	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Contos modernos	Leitura

Fonte: Comunicado do Diário Oficial da Cidade de São Paulo nº 1.290, de 13 de setembro de 2011.

Para os quartos e quintos anos, o quadro 3 mostra que estavam previstos, além de todas as situações que envolviam a leitura e a oralidade, também situações de produção escrita. Esses seriam os únicos anos que teriam como parte integrante de sua aula o uso de livros didáticos.

Quadro 3: Proposta 4º e 5º anos

4º e 5º ano do Ciclo I		
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	– Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler com autonomia textos de pequena extensão	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais	Escuta compreensiva e produção oral
Ler, com o apoio do professor textos mais extensos	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Verbetes de divulgação científica – Notícias	Leitura
Produzir textos com apoio do professor	– Receitas – Legendas para fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Produção escrita

Fonte: Comunicado do Diário Oficial da Cidade de São Paulo nº 1.290, de 13 de setembro de 2011.

Ao terminar de reler o Comunicado nº 1.290, meu coração, por um lado, se sentiu mais quentinho. A palavra gênero estava lá e havia uma lista pela qual eu poderia começar. A perspectiva do trabalho com gêneros do discurso também não me era alheia, em minha formação inicial eu havia sido introduzida a teoria de Bakhtin (2003). Desta forma, compreender os gêneros do discurso a partir da perspectiva Bakhtiniana significava reconhecer a existência de enunciados relativamente estáveis e sócio historicamente construídos (BAKHTIN, 2003, p. 262). De acordo com o autor (BAKHTIN, 2003, p. 262), os gêneros do discurso seriam a base de toda a comunicação humana, sendo que cada sujeito em sua vivência possui um repertório infindável de gêneros para utilizar nas interações com os outros sujeitos. Os gêneros do discurso, aponta Bakhtin (2003, p.282), são elementos dados no cotidiano “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Para ele,

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Em contrapartida, ao mesmo tempo, dei-me conta que eu nunca havia ministrado aulas me valendo de, pelo menos, noventa por cento dos gêneros propostos nos quadros para os primeiros e segundos anos. Eu mesma não tinha memórias relativas à minha aprendizagem de Inglês em quaisquer um dos gêneros apontados que poderia representar algum tipo de saída. Eu não tinha estudado Inglês na infância. Desta forma não podia recorrer à minhas memórias de escolarização por sua ausência. Fato que, como aponta Goodwin (2010, p. 23), acontece comumente na prática docente uma vez que os elementos autobiográficos se entrelaçam com a prática em sala de aula. Entretanto, adverte a autora (2010, p. 23), o conhecimento pessoal, sobretudo o conhecimento prévio como estudante, deve ser alvo da formação docente que “a maioria dos professores compartilha em comum experiências com escolarização que enfatizavam a memorização sobre a compreensão e passividade do aluno sobre a participação ativa”. Deste modo, a menos que o conhecimento pessoal dos professores seja examinado conscientemente, há grande chance de que os “professores iniciantes ensinem como foram ensinados” sem a reflexão crítica sobre conhecimentos prévios e teorias práticas (GOODWIN, 2010, p. 23).

Dada a ausência da vivência de aprendizado de inglês como criança, talvez para minha sorte, minha preocupação só aumentava ao pensar que as aulas seriam totalmente na perspectiva da produção oral e da escuta. Sem contar que, ou eu não fazia ideia de como escolher por quais desses gêneros eles se interessariam (qual cantiga uma criança do primeiro ano gosta? Quais cantigas em Inglês são conhecidas e usadas comumente em aulas de Inglês direcionadas as crianças?), ou eu sequer sabia do que se tratava o gênero em si (afinal, o que seria um brinquedo falado, meu deus?). Ademais, eu ainda pensava em termos das expectativas de aprendizagem, como vinha fazendo a partir das *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a). Desta forma, eu ainda me questionava somente sobre uma parte do que precisava ser feito, isto é, me perguntava: o que os estudantes precisam perceber, reconhecer, identificar, analisar e produzir

em cada um desses gêneros? Quais são os aspectos linguísticos-discursivos que preciso ensinar para crianças tão pequenas? Como se vê, tudo muito centrado em mim e naquilo que eu deveria fazer. Sem me dar conta do quão relacional o ensino é e já era com meus estudantes maiores.

Em meio a essas transformações, uma outra mudança ocorreu também no ano de 2013, que foi a criação do *Programa Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2014). Na gestão de Fernando Haddad (2013-2016), esse programa propôs uma reorganização curricular e administrativa da rede. Primeiramente, redefiniu a organização dos ciclos escolares e sua natureza, priorizando: a alfabetização e o letramento no Ciclo de Alfabetização (primeiro ao terceiro ano); a integração, interdisciplinaridade e compartilhamento no Ciclo Interdisciplinar (quarto ao sexto ano); e, finalmente, a autoria e a transformação social no Ciclo Autoral (sétimo ao nono ano). Quanto ao currículo, ele passou a ser fundamentado no princípio do direito à educação, alicerçado no trabalho coletivo e na reflexão sobre a ação docente. Foi com a criação do programa que teve início uma série de ações de formação junto aos docentes e discussões que implementaram o processo de atualização curricular da cidade de São Paulo que resultaram, posteriormente, nos *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2016a) e no *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b).

No entanto, entre meu início em 2013 com as turmas dos pequenos e as primeiras publicações dos documentos de reorientações curricular em 2016, há um interstício de tempo em que eu fui construindo estratégias para lidar com minha nova realidade. Eu sequer sabia em 2013 quando e se haveria parâmetros para o ensino de Inglês para todos os anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, findado o desespero após a atribuição das aulas e enxugadas as lágrimas, tornou-se imperativa esta construção de estratégias mais consistente para a elaboração das minhas aulas e para a confecção de meu plano de ensino anual para 2013. Eu tinha na cabeça que era preciso delimitar o que deveria ser ensinado para cada ano e quais eixos de trabalho deveriam ser adotados. Ocorreu que, se não havia publicações que falassem de Inglês, sobravam publicações que falavam do ainda chamado Ciclo I. Prontamente, concluí que se eu descobrisse mais sobre os estudantes, ou seja, se aprendesse mais sobre o que as crianças precisavam aprender de forma geral nas outras disciplinas, poderia criar parâmetros para minha própria disciplina. Para isso, escolhi ler dois documentos publicados por SME e pelo Ministério da Educação (MEC), procurando me aproximar da realidade ciclo de Alfabetização, sendo eles: as

Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2012) e os *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de Alfabetização* (1º, 2º e 3º Anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Ambos não tratavam da disciplina de Inglês especificamente e se referiam às demais disciplinas da grade curricular do ensino fundamental. Entretanto, essas leituras me auxiliaram a conhecer mais sobre o que os estudantes potencialmente poderiam fazer e deveriam aprender nas outras disciplinas. Não vou afirmar que tudo foram flores. Na melhor das expressões paulistanas: foi *treta*.

No entanto, ler estes documentos me ajudou a pensar em eixos para as minhas aulas, a compreender os gêneros do discurso que não conhecia e também a saber mais sobre as crianças para além de serem estudantes. Além disso, comecei a organizar meu plano de ensino anual a partir de temas que dialogavam diretamente com as aulas das professoras polivalentes. Os conteúdos da disciplina de Inglês permaneciam centrados na ideia de gêneros, com a qual estava habituada a trabalhar, e orbitavam entre as expectativas de aprendizagem e objetivos de aprendizagem, que constavam respectivamente em cada documento supracitado. No segundo bimestre 2013, percebi ser mais produtivo abordar questões que, de alguma forma, já haviam sido trabalhadas pelas professoras polivalentes. Dessa maneira, reorientei meu plano anual para daí em diante sempre levar em conta os planos das professoras polivalentes, as quais constroem um plano de ensino conjunto por ano escolar. Concomitantemente, iniciei também a aquisição de equipamentos próprios que me permitissem tornar as aulas mais interativas. Encomendei um calendário portátil de feltro em Inglês e comprei um caixa de som portátil com microfone, um *tablet*, uma extensão, adaptadores de tomada, cabos e conectores para ligar meus equipamentos no *data show* da escola. Com toda a parafernália em mãos, eu estava armada para essa nova jornada.

Paralelamente a estes eventos da minha vida ordinária, em meados de 2015, começa um processo maior de reorganização curricular decorrente do *Programa Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2014). Neste contexto, me senti animada e pensei: agora vai, agora haverá um documento norteador para o ensino de Inglês no fundamental I. Do meu ponto de vista, com a proposta de uma reorganização curricular e da construção de novos documentos, haveria a necessidade de inclusão neles da discussão sobre o ensino de Inglês para crianças. Eu fiquei esperançosa afinal eu buscava respostas. Como mostrei anteriormente, eu tinha minha prática e

havia estabelecido estratégias. Mas elas estavam certas? Elas eram válidas? Eu não sabia. Eu queria ser ouvida e ouvir outros sobre suas vivências e experiências com as crianças.

Figura 7: Meu calendário de feltro



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Estávamos, então, no começo do segundo semestre de 2015. Eu me encontrava agora em outro momento no que dizia respeito a minha carreira como professora de Inglês de crianças. Estava mais envolvida, tinha defendido meu mestrado e estava terminando minha segunda pós-graduação. Estudava exatamente a questão do currículo. Fiquei, neste cenário, muito feliz quando fui convidada pela Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação de Guaianases (DRE-G) para ministrar formações para os professores de Inglês sobre os conceitos de direitos de aprendizagem, de interdisciplinaridade e de infância e seus sujeitos.

Nestas formações, primeiramente, pude constatar que as minhas inquietações eram compartilhadas por outros docentes alocados em turmas nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, muitos deles com muito mais anos de Rede que eu. Mais do que isso, percebi que, ao tentar tornar os encontros produtivos para desviar-me de um encontro do tipo *muro das lamentações*, com a ilustração dos conceitos com ações e atividades que havia feito em sala, os professores ficavam mais interessados e comprometidos com a formação. Ao mostrar tanto o que havia dado certo, quanto o que havia dado errado, conseguia a harmonização do grupo e a partilha. Essa vivência só reforçou minha certeza de que, no contexto da SME, era necessário discutir o ensino de Inglês para crianças com seriedade.

Em segundo lugar, este foi um momento valioso de aprendizado. Pude compreender quais eram os desdobramentos do abandono da concepção das expectativas de aprendizagem para a adoção da noção de direitos de aprendizagem. Não posso negar que à primeira vista me parecia mera troca vocabular. Todavia, nas discussões com os grupos de formadores, entendi o peso da troca de expectativas para o desenvolvimento dos estudantes, como fazíamos nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007b), para a nova perspectiva que estabelecia que a aprendizagem era um direito a ser assegurado a todos (BRASIL, 2012).

Esta percepção da potência da alteração se corrobora com a leitura do estudo de Grigoletto e Fortes (2020) sobre a presença da expressão direito à aprendizagem nos documentos da SME publicados a partir de 2015. Segundo as autoras (2020, p. 39), dizer que se deseja assegurar o direito à aprendizagem “funciona numa relação parafrásica e metonímica com direito à educação” previsto por legislações brasileiras, como a própria Constituição Brasileira em seu Art. 205 (BRASIL, 1988). Mais do que isto, uma mudança da proposta, “de expectativas para direitos de aprendizagem, explicitada uma mudança de perspectiva: de uma perspectiva mais técnica e instrumental para a formação e o desenvolvimento humano” (GRIGOLETTO; FORTES, 2020, p. 41). Este fato se dá porque ao se pensar em expectativas de aprendizagem, pensa-se sobre algo que recai sobre a responsabilidade dos estudantes. No entanto, a transposição para direito resulta em um dever do Estado e da Escola quanto da garantia dos direitos relativos à educação.

Ao mesmo tempo, também pude entender que o conceito de interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1979) estava há muito presente em minha prática e que não era preciso necessariamente realizar um projeto todo elaborado para ser interdisciplinar em sala. Para além disso, fui compreendendo que a interdisciplinaridade dialogava muito com as discussões feitas naquele mesmo momento sobre a infância e seus sujeitos. A sensação que eu tinha era que aquilo que fazia sentido na prática começava a fazer sentido também na teoria. Ao entender que a interdisciplinaridade partia de uma concepção unitária do ser humano e, ao conhecer mais sobre a infância (daquele momento em diante infâncias, no plural) e seus sujeitos, ficava mais evidente para mim as razões das escolhas que havia feito em sala. Ao não dar aula *só de Inglês*, como diziam minhas parceiras polivalentes – por trazer elementos diversos e dialogar com tudo que elas faziam, eu interligava aquilo que era peculiar a minha disciplina à vida ampla dos estudantes, acabando por contemplar seus interesses e repertórios.

Surpreendo-me em não ter notado fato tão evidente, pois eu já havia àquela altura estudado largamente no mestrado questões relativas à juventude e às culturas juvenis (PAIS, 1993; CATANI; GILIOLI, 2008). No entanto, quando pensando as crianças pequenas me esqueci que essas também eram sujeitos sociais e fiquei em busca de suas características biocognitivas, como se lá estivesse meu pote de ouro.

Finalizados os *playoffs* nas DREs, chegava a hora da escrita do novo documento em SME. O jogo era agora para valer. O grupo de trabalho de Inglês e das demais disciplinas iria desenvolver os documentos curriculares. Da minha parte, eu só queria saber como fazê-lo: Gêneros? Temas? Projetos? Atividades Sociais? Minha ansiedade era tanta por respostas que não conseguia pensar fora da caixa e queria um caminho *prêt-à-porter* e à jato para dar aulas de Inglês para meus estudantes pequenos. De maneira diversa às minhas expectativas, o percurso proposto era mais reflexivo, como fora a parte formativa que o antecedeu, sendo o resultado dessa ação para a área de língua inglesa a publicação do documento *Direitos de Aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2016a), o qual integrou a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*.

Esta publicação foi responsável por trazer novos ares à prática dos docentes de língua inglesa, tendo em vista que: estabeleceu os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes para a prática didática, recuperou a memória da disciplina, colocou em pauta conceitos contemporâneos em educação linguística, propôs o conceito de Língua Franca como orientador da ação dos professores e inseriu um espaço para relatos de prática que permitiu discutir metodologias de ensino. Eu fiquei especialmente satisfeita com a inserção dos relatos de prática, pois sabia da falta de espaços de trocas para os professores de Inglês entre si e, por mais singelo que fosse este ato, já representava um começo.

De maneira diversa, a proposta da Língua Franca me intrigava. Não porque eu discordasse ou porque concordasse do conceito, mas porque me questionava se ainda era preciso nomear, por assim dizer, o tipo de língua inglesa que ensinamos. Fazia tempo que eu não participava desse tipo de debate sobre as “etiquetas” que colocamos no Inglês que ensinamos (*World Englishes*, Inglês como Língua Estrangeira, Língua Adicional etc.). Eu andava bem afastada dos estudos em linguística aplicada e, para ser sincera, no fazer em sala não pensava em termos dos nomes dos tipos de Inglês que andavam por aí. Aquilo que me era

relevante era o que criava sentidos conjuntamente com meus estudantes, de maneira a construir um arcabouço teórico que representasse um construto linguístico que dialogasse com o mundo vivido por eles e ao seu redor. Apesar da suspeita e das orelhas em pé, aceitei a proposta, ao entender que representava um ganho a adjunção do conceito de Língua Franca ao bojo teórico do Município. Esta foi definida no documento como “a língua comum usada em situações de interação entre falantes advindos de diferentes comunidades discursivas e portadores de repertórios linguísticos-culturais variados” (SÃO PAULO, 2016a, p. 23). Além do conceito de Língua Franca, conceitos familiares a mim também foram importantes, como: interdisciplinaridade, plurilinguismo inter/transculturalidade, Letramento Crítico e agenciamento crítico.

Todavia, ao fim do mandato do PT, que conduzia a implementação do programa, foram estabelecidos apenas direitos de aprendizagem dos quartos aos nonos anos, sem ter-se posto quaisquer objetivos de aprendizagem para cada ano ou ciclos e quais estratégias seriam responsáveis pela articulação dos objetivos no momento da transposição didática. Esse fato, aliado à falta de tempo para realização de formações de docentes por parte dos professores-formadores, dificultou a penetração do documento dentro das salas de aula. Além disso, se por um lado os *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a) atualizaram o quadro teórico de discussão do ensino de Inglês; por outro, eles ainda não respondiam ao anseio sobre o ciclo Alfabetizador e sobre o trabalho no dia a dia em sala. Pairava a dúvida de como tudo aquilo se materializaria na prática.

Diante desta situação confusa, em 2017, houve a orientação por parte dos gestores escolares da retomada do uso das *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007a) para a confecção dos planos de ensino anual dos docentes em composição com os *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a). Os preceitos estabelecidos pelos *Direitos* eram demasiadamente amplos e houve o retorno quase inevitável ao conforto oferecido pelas *Expectativas de Aprendizagem*. Mais uma vez, os professores de Inglês com turmas do primeiro ao quinto ano sentiram-se desamparados, pois ainda que fossem capazes de produzir planos de ensino pessoais para sua realidade, não se sentiam pertencentes a uma rede e garantidores de um ensino que pudesse ser continuado/retomado em outra unidade educacional pública do município de São Paulo. Foi nesse cenário em que vi reafirmada minha percepção sobre a

necessidade de uma incursão mais profunda sobre o ensino de Inglês para crianças na Rede Municipal.

Para além disso, era possível perceber que o cenário relativo às pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras visando crianças havia se alterado entre os anos de 2012 e 2017. O estudo realizado por Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) junto às bases da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) mostrava 106 pesquisas relacionadas ao tema defendidas entre os anos de 1987 e 2016. De acordo com as autoras, a maioria destes estudos haviam sido realizados nas regiões Sudeste e Sul, sessenta e dois e vinte e cinco respectivamente. Ademais, o levantamento mostrou que em todas as regiões houve a realização de ao menos dois estudos sobre esta temática. Tal fato, como ressaltam as autoras (2017, p. 29), permite a reflexão de que a despeito da não obrigatoriedade por lei do ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil, este ganhava espaço significativo no campo das pesquisas. Ainda, o levantamento (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017) descrevia as principais temáticas abordadas nos estudos, a saber: ensino bilíngue (englobando também ensino de línguas estrangeiras), formação de professores, ensino por meio de gêneros textuais e material didático.

No que diz respeito às pesquisas realizadas sobre ensino bilíngue, estas haviam sido realizadas em sua maioria no contexto de atuação dos próprios docentes pesquisadores. Quanto as pesquisas sobre os aspectos relativos à formação de professores, estas também haviam sido realizadas em grande parte por meio da reflexão sobre a prática dos docentes pesquisadores que buscavam “por meio da pesquisa científica identificar conhecimentos necessários para atuar” em seus contextos e analisar os modos de ser professor (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017, p. 31). As autoras ressaltam que a presença de tal temática revela a preocupação concernente com a formação inicial e continuada de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo possível constatar, elas continuam (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017, p. 32), que muitos docentes pesquisadores não se sentiam preparados para atuar junto às crianças ou desejam rever, compreender ou aprimorar suas práticas.

No que tange à Rede Municipal e ao ensino de Inglês para crianças, posso mencionar dois estudos de mestrado que se inserem dentro do panorama da formação de professores com foco no ensino para os pequenos. Primeiramente, Moretti (2014) buscou compreender como o olhar do formador influencia e contribui para as práticas formativas dos docentes de Inglês,

tendo como objeto de estudo as oficinas oferecidas para os professores de Inglês da PMSP na implantação do ensino de Inglês nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. Por meio da metodologia de análise de conteúdo, a autora concluiu que o formador é um fator de suma importância, ainda que não determinante para o rumo final da formação. Também tratando sobre formação de professores, Barbosa (2017) voltou sua pesquisa para a análise dos cursos fornecidas pela PMSP com viés de formação em serviço para capacitação dos professores para atuarem junto com o novo público de crianças a partir da implantação do ensino de Inglês nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. Através de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com professores e formadores, Barbosa (2017) aponta que as formações continuadas não se mostraram suficientes, sendo necessário a elaboração de orientações curriculares e investimento na infraestrutura das escolas e nos materiais didáticos.

Quanto à estruturação de políticas públicas para o ensino de Inglês para crianças, em 2017 ainda pouco ou quase nada havia se falado sobre propostas curriculares específicas para as crianças ou sobre a consolidação de materiais de caráter público que visasse o ensino desses estudantes em específico (ROCHA, 2006; 2007; VICENTIN, 2013; MERLO; 2018). De acordo com Gimenez (2013, p. 211) ainda que em alguns estados a inserção do ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental estivesse ocorrendo por meio de articulação de políticas locais, não havia o comprometimento com ensino plurilíngue no país por não se verificar o estabelecimento de diretrizes claras de ação em âmbito nacional.

Todavia, a despeito de um começo de ano meio confuso em termos curriculares, foi ainda em 2017 que se iniciou a elaboração de uma nova série de documentos curriculares para a cidade de São Paulo. Nesta nova empreitada curricular, participei do grupo de trabalho (GT) responsável pela elaboração do que veio a ser o *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b). A publicação resultante desta ação foi profundamente influenciada em sua estrutura, por instrução da Coordenadoria Pedagógica (COPED) de SME, pelo que viria a ser a publicação final da *Base Nacional Curricular Comum* (BRASIL, 2017), doravante BNCC. O documento recebeu assessoria das professoras Ms. Adriana Ranelli Weigel e Dr. ^a Glaucia d'Olim Marote Ferro para sua redação e o GT de Inglês manteve em sua composição alguns membros que haviam participado da redação dos *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a).

Em meu caso, integrei o grupo como ouvinte, participando fora de meu horário de trabalho e sem dispensa de ponto. O bom entrosamento do grupo e a qualidade do relacionamento com as assessoras possibilitaram a elaboração de um documento que deu certa continuidade ao que já havia sido feito (mantendo o conceito de Língua Franca, foco na interculturalidade e mesmos eixos estruturantes) e avançou em direção à elaboração de objetivos de aprendizagem a serem trabalhados através de práticas sociais. Isto ao menos na parte específica, pois todos os volumes da coletânea foram antecedidos de uma parte introdutória elaborada pelo Núcleo Técnico de SME, ao qual tivemos acesso após a publicação do documento.

Figura 8: Documentos curriculares da SME - Continuidade



Fonte: Produção da autora, 2022

Ademais, o *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b), garantiu a realização de uma primeira incursão direta no que se refere ao ciclo de Alfabetização e aos quartos e quintos anos com o traçado de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas de linguagem oral – produção e escuta, leitura de textos, análise linguística e dimensão cultural. O seu desdobramento, o caderno de *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019c), foi veiculado em meios digitais em meados de 2018 e representou também uma produção valiosa. Ainda que nós, professores, não tenhamos diretamente participado de sua redação, é possível, ao menos no volume de língua inglesa, ver ecos das discussões e solicitações do GT acolhidas no texto final produzido pelas assessoras. As autoras explicitam a escolha do hipertema “Identidade e Diversidade” (SÃO PAULO, 2019c, p. 11) como orientador das escolhas para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o qual está calcado na noção de que, na interação e no encontro com o outro e com a cultura, permite-se às crianças a “transformação de fenômenos interpíquicos em fenômenos intrapíquicos” (IVIC;

COELHO, 2010, p. 17). Do mesmo modo, o texto traz sugestões de gêneros textuais/discursivos que se articulam aos objetivos propostos no outro documento; e os quadros que ilustram as páginas apresentam recursos extras, como *sites* e publicações fornecidas pelos professores do GT, sendo mais um recurso formativo para os docentes da Rede Municipal.

No entanto, é interessante observar que, a despeito dos diversos ganhos, o necessário diálogo imposto com a BNCC para a construção do currículo por SME resultou em certa disparidade no campo epistemológico entre a sustentação conceitual elaborada e os objetivos de aprendizagem de fato redigidos para o documento. Conseqüentemente, vejo que o conflito epistemológico encontrado por Duboc (2017) em sua análise da BNCC de Língua Estrangeira está presente também, em alguma medida, no *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b). De acordo com Duboc (2017, p. 16), a BNCC de Língua Estrangeira ao mesmo tempo em que acolhe “os usos criativos, híbridos e locais do Inglês em seu status de língua franca”, também “organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis”, unindo em um mesmo texto compreensões de mundo que não conversam mutuamente.

Posso dizer que o mesmo ocorreu no *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b) e esta questão foi mais amplamente explorada por Rosa (2021), em sua dissertação de mestrado. Em seu trabalho, a autora analisou como o conceito de Língua Franca foi adotado em três documentos curriculares nacionais: os *Direitos de Aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2016a), a *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental* (BRASIL, 2017) e o *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b). Para a autora (2021, p. 103), o contraste da proposta de trabalho organizada na BNCC com o texto introdutório do componente Língua Inglesa, pautado no conceito de Língua Franca, permite notar uma contradição “no interior do documento”. De acordo com a autora,

A organização em tabelas, com seu caráter enrijecedor e padronizador, se mostra claramente contraditória em relação à natureza fluida, híbrida e contextual de ILF tal como o conceito é definido no próprio texto (ROSA, 2021, p. 103).

Observo, seguindo Rosa (2021, p. 103), que o documento revela como pressuposto a aprendizagem de línguas ancorada em regras gramaticais e a valorização da hierarquização das estruturas das mais simples para as mais complexas. Dessa maneira, há proposição do ensino de línguas como “um objetivo final a ser alcançado” (ROSA, 2021, p. 103), o qual acaba por rumar em direção oposta à perspectiva assentada no conceito de Língua Franca, a qual acolhe o caráter situacional e relacional das interações na língua. Com desejo de exemplificar seu ponto de vista, Rosa (2021, p. 102) destaca que a complexificação dos verbos utilizados ao longo dos anos nas tabelas que descrevem os objetos e objetivos de aprendizagem pressupõem uma visão de conhecimento que se assenta da linearidade e na sua paulatina gradação. Fato que se explicita ainda mais no trecho a seguir:

O uso de tabelas dividindo os anos escolares por si só já indica esse pressuposto de sequenciamento. Além disso, tal forma de organização dos objetos de conhecimento manifesta o caráter normatizador e padronizador do documento, que pretende garantir aprendizagens comuns, consideradas essenciais para todos os educandos, independente de questões contextuais e locais. (ROSA, 2021, p. 102)

Após a análise sobre a BNCC (BRASIL, 2017), Rosa (2021) prossegue com a análise do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b), traçando argumentos que vão ao encontro da minha percepção inicial ao finalizar minha participação na redação do documento: a de que o conflito epistemológico presente na BNCC (BRASIL, 2017) estava também presente no *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b). Destarte, Rosa (2021, p. 108) destaca que, no *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), os mesmos pontos conflitantes presentes na BNCC (BRASIL, 2017) se estabelecem também por meio da oposição entre aquilo posto no texto introdutório e a organização do documento.

Por um lado, a parte introdutória traça caminhos que possibilitam o agenciamento crítico, o estudo da língua para além das questões estruturais e funcionais, a desterritorialização do idioma e distanciamento da problemática de um único Inglês “correto” (SÃO PAULO, 2019b). Por outro lado, a sua organização, assim como a da BNCC, tem caráter normatizador e restritivo, uma vez que estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento centrados nas estruturas gramaticais correspondentes às funções comunicativas específicas (ROSA, 2021, p. 109). Mais do que isso, Rosa (2021, p. 109) assevera que muitos dos objetivos de aprendizagem

e desenvolvimento coincidem com as habilidades propostas na BNCC. Fato que foi resultado, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, da orientação para o uso dos mesmos textos na composição do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b), a despeito da não concordância unânime de todos os participantes do GT. Por tudo isso, Rosa (2021, p.110) conclui que:

(...) o conceito de ILF, que compreende a língua como híbrida, fluida, com uma função política, social e cultural, é refratado e a intenção declarada no próprio documento de uma ressignificação no papel do inglês é deslocada por uma abordagem que reflete os “bons velhos hábitos” no ensino de línguas estrangeiras (JORDÃO; MARQUES, 2018), através de estruturas prévias e descontextualizadas e com significados prontos, atribuindo uma função estritamente instrumental e/ou mercadológica para o inglês, gerando, assim como na BNCC, um conflito epistemológico (DUBOC, 2019).

Por todo o exposto anteriormente, ao final do processo de redação do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b), eu me encontrava em um estado conflitante. Por um lado, estava satisfeita após participar desta jornada de construção e por saber que a rede municipal contava agora com um documento que daria subsídios mínimos para que os professores atuantes junto aos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar pudessem planejar suas aulas de Inglês e traçar caminhos dentro de um universo mais ou menos comum. Considerava, por assim dizer, um avanço que professores totalmente iniciantes no ensino de crianças, como eu fora em 2012, pudessem ter um referencial, um lugar ao menos para começar. Por outro, simultaneamente, eu me dava conta pela primeira vez que aquela sequência de tabelas com verbos no infinitivo, que como grupo havíamos encontrado muita dificuldade para construir, não faziam jus ou retratavam a complexidade do processo de (auto) formação *in loco* que eu e muitos outros professores de Inglês que atuavam de 2012 até aquele momento, junto dos primeiros aos quintos anos, havíamos passado.

Eu sentia como se tivesse havido um esvaziamento de todos os significados e conhecimentos compartilhados que não encontravam materialidade de expressão no conteúdo produzido. Para minha surpresa, ficou latente, como aponta Gee (2013, p. 137), que o significado - neste caso das tabelas de objetivos de aprendizagem – estava atrelado às experiências materiais e sociais vividas no mundo pelos produtores daquele texto, as quais, por assim dizer, se esvaíram quando, além das tabelas, não se liam, por razões óbvias, as discussões, os causos, os valores e as intenções situacionalmente marcados das pessoas que participaram

de sua elaboração. Compreendi, com Goodwin (2010, p. 30), que talvez minha busca não estivesse em termos de um caminho certo, sendo quiçá melhor “abraçar a probabilidade de vários caminhos para a qualidade”, pensando fora dos próprios limites das especialidades para poder situar-me diante de uma ampla variedade de comunidades e contextos. Como aponta a autora (2010, p. 30), compreendi que “o mundo que temos é confuso e complicado; se[ndo] preciso mais de uma ideia, mais do que soluções singulares, mais do que uma concepção de excelência ou qualidade”.

Mais do que isso, questionei-me até se meu interesse, muitas vezes estabelecido quase como missão, que aparentemente sempre foi entender o que ensinar nas aulas de Inglês às crianças era, de fato, aquilo que eu buscava investigar. Como um dervixe em transe em sua dança, repetia mentalmente, perdida em um estado de confusão, que o caminho não era a escrita (agora reescrita) de um currículo. Havia algo de mais profundo a ser escrutinado para que o processo e os significados produzidos durante o *ser professor* pudessem mostrar o percurso que leva um docente a ser professor de Inglês para crianças.

2.2 *Turning Point*: sobre Conhecimento, Brechas e Deslocamentos Curriculares

O final do processo de redação sobre o currículo me colocou mais uma vez no desconforto da incerteza. Inspira. Expira. Inspira. Expira. Eu percebia então que meu pote de ouro não era o currículo. Melhor, não era *só* o estudo e a reescrita do currículo que me daria a resposta que eu procurava, sendo esta a conclusão anticlímax a que cheguei ao final da minha participação na escrita dos novos documentos orientadores da rede municipal. Penso ser essa minha primeira resposta de pesquisa antes mesmo de ter iniciado a pesquisa de campo ou ter sequer sabido o que eu, de fato, pesquisava no doutorado.

Este foi um momento em que fui tomada por uma miríade de sentimentos. As tabelas milimetricamente organizadas que habitavam outros documentos curriculares aos quais eu já tivera acesso e que via mais uma vez representadas no *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b), encontravam-se sem sentido para mim agora. Ao mesmo tempo, quando eu me voltava aos *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a) percebia o desejo de descentramento de um viés eurocêntrico e visualizava como sugestão para o trabalho docente

a adoção de pedagogias situadas, nas quais a construção da experiência educativa é pensada a partir da tessitura de relações. Aspectos que me interessavam e pareciam relevantes para meu fazer. Todavia, eu me sentia insegura para estabelecer meu planejamento curricular a partir de uma perspectiva tão ampla. Não ficava claro para mim como eu poderia estabelecer alguma consonância entre minha capacidade de agenciamento local e a Rede Municipal. Eu era professora de uma rede e entendia que, de alguma maneira, um movimento contínuo e recíproco entre o todo e o local deveria habitar minhas ações.

Portanto, ainda que eu percebesse que a elaboração de um novo currículo centrado nos anos iniciais não fosse o único caminho para o entendimento das questões referentes ao ensino de inglês para crianças havia ainda pendências a serem resolvidas comigo mesma na seara formativa. Era preciso compreender as bases epistemológicas que, ao longo de minha formação, haviam se sedimentado e me trazido até este ponto. Logo, a partir da leitura de SILVA (2010), percebi que, por certo tempo na minha jornada como professora de Inglês de crianças, eu havia compreendido o currículo como um objeto que precedia a própria prática escolar. Como algo que habitava uma dita realidade, devendo ser descoberto para me guiar no meu fazer como professora de Inglês de crianças.

Mesmo que em sala eu desenvolvesse meus planos de aula sem a preocupação estrita de atendimento de cada item do currículo prescrito, como já tratei anteriormente, ansiava pela verdade que estava lá fora, já validada em algum lugar por acadêmicos e teóricos dedicados a estudar o ensino de línguas para crianças ou o currículo. É sabido que as “teorias educacionais [...] estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser” (SILVA, 2010, p. 13) e eu me esmerava na busca dessas afirmações para atribuir um dito *status* de verdade à minha prática. Mesmo que já existissem respostas para o quê ensinar e como fazê-lo - afinal, eu ministrava minhas aulas de Inglês desde 2012, a despeito da inexistência de uma formalização por parte da rede municipal ou quaisquer governos - eu jogava para debaixo do tapete essa rica vivência porque ela não estava nos parâmetros conhecidos e validados nos documentos oficiais.

Silenciosamente, eu tentava alinhar aquilo que fazia aos princípios da modernidade que tradicionalmente haviam fundado a própria concepção de currículo, sendo eles: linearidade, estabilidade e universalidade (SILVA, 2010). Estes mesmos princípios, em sua profunda relação com as ideias de Descartes, como mostra Machado (2001), tratavam de uma perspectiva de conhecimento em que para sua construção seria necessário o estabelecimento de ideias claras

e distintas, com a redução das mais complexas às mais simples. Como resultado desse processo, afirma o autor (2001), dava-se a excessiva fragmentação do conhecimento e o subsequente esvaziamento de seus significados.

Diante disso, compreendi que meus esforços eram para conformar a *um* currículo, todo um processo de ensino-aprendizagem realizado por mim que se pautava na construção do conhecimento, muito mais próximo à perspectiva curricular discursiva apresentada por Silva (2010) e da posição de Duboc (2013), ancorada em Biesta (2006), que entende a aprendizagem como resposta, tendo-se em vista sua natureza subjetiva e a necessidade iminente para ação na vida social. Portanto, minha decepção ao final do processo de escrita do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019b) resultava da tentativa de colocar no currículo algo que lhe era alheio. Em um universo de tabelas, grades, matrizes curriculares e de conteúdo, meu desejo sincero e exasperado era de compartilhar minha jornada. Pouco a pouco, a cada encontro que participava, notava que o currículo era um documento feito para ser direcionador. Era na sala de aula e em conjunto com os estudantes que se dava a escolha do conhecimento a ser ensinado diante das pessoas que desejava que meus estudantes se tornassem. Sendo estas as questões, de fato, centrais, como aponta Silva (2010). Como consequência, este foi o *turning point* ou momento da virada, no qual entendi que, para compreender meus anseios, eu não deveria olhar para fora, mas, sim, para dentro e para minha própria trajetória. Foi o momento em que, como aponta KINCHELOE (2005, p. 2), para que pudesse me tornar uma professora crítica precisava “entender como apreender a pensar sobre [meu] próprio pensamento”.

Portanto, foi assim que começou essa *briga de foice* com a autoetnografia. Ela nasceu de uma decepção e da percepção de que era preciso olhar para dentro. Ainda que tenha começado este caminho de maneira reticente, os dados de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), expostos anteriormente, me mostraram que eu não estava sozinha no campo acadêmico em minhas angústias e que havia a necessidade de tratar o assunto da prática docente a partir de um viés mais subjetivo que procurasse escrutinar os processos de formação de professores a partir da sala de aula. Percebi ser preciso a compreensão das demandas e dilemas vividos pelos professores de línguas que atuam junto às crianças para que ações de viés formativo inicial e continuado pudessem ser elaboradas em um futuro próximo nas variadas realidades docentes do país. Para além disso, ficou evidente a ausência de estudos que dessem vazão às subjetividades tanto de professores quanto de estudantes para que os processos formativos

fossem pensados a partir de uma perspectiva pautada na “verdadeira dialogicidade”, isto é, aquela em que os “sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença.” (FREIRE, 2019, p. 59)

Diante deste mar de constatações, eu precisava pensar sobre o currículo e o conhecimento em diálogo com minha prática. Eu não andava por aí a esmo todos esses anos sem nada pensar. Algumas concepções eram importantes para minhas ações. Primeiramente, notei que, em oposição à noção de conhecimento moderno de base cartesiana, me sentia mais afeita teoricamente à proposição de Machado (2001) de entendimento do conhecimento por meio de metáfora de rede, cujas relações se davam mais próximas com as experiências que tinha em sala de aula. Machado (2001, p. 336) defende que a imagem da rede permite compreender o conhecimento como um movimento de “enredar, tecer significações, partilhar significados”. Para ele, os significados são a construção resultante das relações estabelecidas pelos objetos, noções e conceitos. Logo, não haveria uma relação unívoca com o conhecimento. Desta forma,

(...) o significado de algo é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes, às vezes insuspeitadas, entre diversos temas (MACHADO, 2001, p. 336).

Para além disso, Machado (2001) associa à ideia de rede, três conceitos que permitem compreender melhor sua proposição. Ele entende que o conhecimento como rede é acêntrico, não havendo, portanto, um centro absoluto ao qual se deve chegar ou um início necessário do qual se deve partir. Para Machado (2001, p. 337), “múltiplas são as portas de entrada na rede de significações e partilhá-las é o que importa: a porta por onde se adentrou à rede perde-se na memória”. Simultaneamente, para a construção do conhecimento, a rede incorpora e abandona elementos da história continuamente, conforme as necessidades das relações entre os objetos ou temas do conhecimento envolvidos, sendo a historicidade outro ponto relevante. Por último, Machado (2001) destaca a intrínseca heterogeneidade que um processo acêntrico e histórico de conhecimento deve dispor. Remetendo-me à imagem da rede como um construto interdisciplinar. Nas palavras de Machado (2001), a rede é composta por:

(...) nós/significados [que] são naturalmente heterogêneos, no sentido de que envolvem relações pertencentes a múltiplos conteúdos, a diversas disciplinas.

As noções, os conceitos realmente relevantes sempre terminam por ultrapassar as fronteiras disciplinares (MACHADO, 2001, p. 339).

Desta forma, a concepção de conhecimento em rede acolhe processos criativos dos docentes, ao subverter uma ordem pré-estabelecida do conhecimento e abandonar a prescrição a uma suposta linearidade do mais simples para o mais complexo. Também, ela se distancia da visão bancária de educação (FREIRE, 2020), ao compreender que a construção de significações se dá em um diálogo constante com os estudantes e com o tempo histórico.

Ademais, é no contexto heterogêneo e da infinidade de possíveis nós a serem forjados na interdisciplinaridade que emerge outro aspecto que me é caro: a atuação do docente como cartógrafo do conhecimento. Proposta também por Machado (2016, p. 128), a alusão ao fazer do cartógrafo no contexto educacional mostra como nestes novos tempos do conhecimento cabe aos professores mapear relações entre os saberes e propor “noções de escala” para dialogar sobre o mundo com seus estudantes. Como aquele que dá o zoom com as pontas dos dedos em seu *smartphone*, o professor-cartógrafo atua em seu território para que possa esboçar um melhor trajeto e escolher os recursos a serem usados nesse percurso. Este mapeamento dos saberes se coaduna com o próprio conceito de interdisciplinaridade.

Neste sentido, a interdisciplinaridade é relevante na medida em que se liga, por um lado, à ideia de não fragmentação dos saberes e, por outro, pela própria sistematização do conceito de *inter* configurar-se como uma resposta ao movimento estruturalista e ao surgimento exponencial de novas disciplinas, sinalizando em direção a uma promessa de unificação dos objetos do conhecimento tão *retalhados* pela metodologia cartesiana (MAGALHÃES, 2000). Mais do que isso, de acordo com Japiassu (1976, p. 29), a interdisciplinaridade permite estabelecer pontes entre as disciplinas para um melhor entendimento do conhecimento, uma vez que as disciplinas muitas vezes dependem umas das outras ou, mais do que isso, têm o mesmo objeto de estudo. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é um campo em que os indivíduos impregnados de um “espírito epistemológico suficientemente amplo” podem observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especificidade.

Para tal, ele (JAPIASSU, 1976) afirma não ser necessário ao cientista a plena competência em vários campos do saber, é preciso somente que haja interesse verdadeiro pelo

que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas. No tocante a esta mesma discussão, Fazenda (1979, p. 419) também define interdisciplinaridade a partir das relações das disciplinas, entendendo-a como o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa, e a aceleração do conhecimento científico. Para ela, a interdisciplinaridade “não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação.” (FAZENDA, 1979, p. 8)

Uma vez postas as reflexões teóricas explicitadas anteriormente, as quais percebo que me constituem e que decido trazer para discutir nesta autoetnografia, e considerando também toda a trajetória já descrita de leitura e de elaboração de documentos orientadores da educação municipal, volto-me, agora, para a Thais enquanto *teacher* em ação. Assim, nas próximas páginas, apresento e discuto alguns episódios de sala de aula que dialogam com o referencial exposto e, concomitantemente, revelam aos poucos, como fui aprendendo a ser professora de Inglês dos pequenos. Sendo assim, em se tratando do entendimento do conhecimento como rede e da função do professor como cartógrafo, acredito que as ações desenvolvidas por mim em torno da música *Baby Shark*, no ano de 2019, de alguma maneira, materializaram estas ideias. Estas ações não foram inicialmente pré-planejadas e tudo teve início de uma forma muito despropositada, através da solicitação de uma estudante em sala, como se vê a seguir:

Ainda assim, uma estudante quer saber o que vamos fazer hoje e eu explico que preciso abrir meu caderno para verificar nossa última aula. Ela de pronto já me responde o que aconteceu em nossa última aula e me pergunta em que momento vamos dançar o *Baby Shark*, ainda que eu não tenha dito nada naquele momento se iríamos ou não dançar essa música hoje.

É interessante perceber que, diferentemente do passado, ouço as multidões de vozinhas me chamando e vou interagindo com elas, argumentando aos poucos sem enlouquecer. Quando mais um estudante me pergunta sobre o *Baby Shark*, que não estava no meu planejamento do dia, eu verifico com ele se para ele também seria legal dançar essa música hoje. Ele diz que sim. Diante disso, eu digo que vou tocar a música e peço só um tempo para me organizar na mesa.

Diário de campo - 10/09/2019 -1 A

Para aquele dia, eu havia planejado a leitura com os estudantes de um livro sobre animais. Estabelecendo relação com o *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b, p. 75) para o primeiro ano, embora pretendesse apresentar uma proposta ligeiramente diferente do que estava prescrito (animais de estimação) trazendo um livro que tratava dos *real*

monsters, isto é, animais selvagens que não são domesticáveis. A partir da leitura, eu desejava, junto com meus estudantes e com vistas a seus interesses, estabelecer um plano de curso para aquela ação: poderíamos falar das cores dos animais, dos locais em que vivem, de sua alimentação etc. A essa altura eu já havia aprendido que era no encontro com as crianças em que os caminhos do conhecimento eram construídos, sendo que os elementos sintáticos e lexicais surgiam exatamente nesta confluência de interesses: os deles, os meus e os do currículo prescrito.

Este fato dialoga com o apontado por Goodwin (2010, p. 25), para quem a experiência em desenvolvimento curricular, até mesmo ao professor iniciante, pode desenvolver a capacidade de avaliar e adaptar criticamente materiais atribuídos ou, possivelmente, criar novos materiais decorrentes das experiências únicas dos estudantes. No meu caso, em 2019, eu não era mais uma professora iniciante, e entendia, como aponta a autora (2010, p.25), que o conhecimento pedagógico mobilizado como professora em sala de aula deve abranger mais que a compreensão do currículo formal instituído pelas autoridades do estado. É preciso incorporar a compreensão “do informal, dos currículos culturais ou pessoais que as crianças incorporam – o currículo de casa, o currículo da (s) comunidade (s) e o currículo das experiências vividas”.

No entanto, minha proposta foi interrompida pelo pedido das crianças. Não é segredo para nenhum adulto que, em 2019, *Baby Shark* era uma febre. E eu era a *teacher*, se alguém deveria tocar essa música, seria eu. Da minha parte, não tive dificuldades em acolher esta proposição dos estudantes, pois esta era uma demanda legítima para a qual eu já conseguia pensar um deslocamento - ou talvez nos termos de Machado (2001) - uma outra porta de entrada para a rede de conhecimento para orbitar entre os interesses diversos presentes em sala. Criando, quem sabe, aquilo que Machado (2001, p. 337) chama de feixe de significações.

O fato é que eu não estava preparada e, mesmo assim, estava tudo bem porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p. 25). Era meu momento de aprender a dançar *Baby Shark* com as crianças e elaborar junto com elas nossa própria versão da coreografia para a sala de aula. Simultaneamente, acabaria sendo ainda o lugar para articular os saberes que tinha a propor sobre *relatives*, em relação àquilo que meus estudantes já dispunham, como se vê a seguir:

Em seguida, vamos para o *Baby Shark* para o qual eu não tinha me preparado. Eu peço aos estudantes, então, que me ensinem a dançar. Eles começam a me ensinar a dançar antes mesmo de eu conseguir colocar o clipe com ajuda da internet.

Eu acho um vídeo clipe da música do jogo de vídeo game *Just Dance* e vou seguindo. No entanto, vou trabalhando com eles nomes dos *Sharks* que aparecem na música e checando com eles os movimentos. Eu não sabia os movimentos, mas vou aprendendo com o clipe e com as crianças.

Contudo, acaba se tornando uma boa oportunidade para falar dos nomes dos *relatives* e acabo tornando a música numa aula sobre os nomes dos familiares mais próximos. A maioria dos estudantes já sabe o significado das palavras e fica empolgada em ensinar a professora “que não sabe” fazer. Eles até me corrigem porque eu fico dizendo que é *Papa Shark* e eles me informam que é *Daddy Shark*. Algumas coreografias do vídeo clipe não funcionam na sala e vou convencionando com as crianças movimentos para cada parte da dança e o gesto para cada um dos membros da *Family Shark*. Na terceira vez, eu e as crianças já fizemos nossa versão de *Baby Shark* com um misto de movimentos que estavam no vídeo e coisas que inventamos e combinamos.

Diário de campo - 10/09/2019 -1 A

Figura 9: Dançando o *Baby Shark*



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Pelo trecho anterior, vejo que na troca que estabeleço com meus estudantes, ambos vamos aprendendo e ensinando ao mesmo tempo em que descubro possibilidades de deslocamento do meu planejamento para o atendimento de outro aspecto também prescrito no currículo, o repertório lexical referente à família (SÃO PAULO, 2019b, p. 75). Todavia, o

deslocamento se dá em função de uma prática situada, calcada no repertório dos meus estudantes e em consonância com aspectos concernentes à infância, aos quais eu já havia sido introduzida anteriormente. Coloco-me aqui, como afirma Goodwin (2010, p. 25), como também (re)criadora do currículo, o qual havia escrito por sinal, ao projetar em sala um currículo que crescia a partir das necessidades e interesses dos meus estudantes. Isto significa, de acordo com a autora (2010, p. 25), que eu tanto me colocava como agente no processo de criação curricular como trazia meus estudantes junto comigo, ultrapassando uma perspectiva em que as políticas curriculares “são simplesmente postas em prática”.

Sendo assim, agindo como docente que entende que ensinar exige o fazer ético, busco respeitar “a autonomia, a dignidade e a identidade do[s] educando[s] e, na prática, procur[o] a coerência [com seu] saber” (FREIRE, 2019, p. 61). Como resultado, a aula planejada é virada de ponta-cabeça por ser vislumbrada uma oportunidade de redesenho do meu mapa de ensino, por assim dizer. No entanto, virar de ponta-cabeça não significa furtar-me à lógica escolar e desbravar um rumo totalmente desconhecido. Significa acolher uma prática que envolve também a sistematização e organização do conhecimento partilhado, como mostra o trecho em seguida:

Figura 10: Família *Baby Shark* na lousa



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

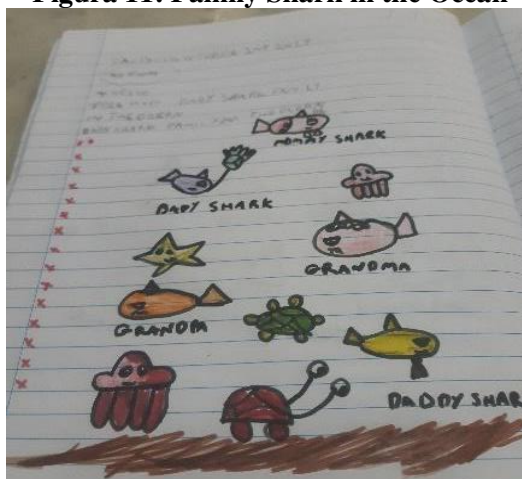
Ao terminar a música, volto-me para a lousa e escrevo o nome dos membros da *Family Shark* com a ajuda dos estudantes. Além de escrever o nome, resolvo desenhar um tubarão de acordo com cada familiar. Não sou muito bem-sucedida, mas os estudantes entendem e vão seguindo minhas invenções.

Uma estudante gosta que coloquei cílios na *Mommy Shark*. Outro estudante diz que “o *Daddy Shark* vai trabalhar” e eu coloco uma gravata nele. Já quando desenho a *Grandma Shark* coloco bobes de cabelo sobre a cabeça do tubarão, um dos estudantes me pergunta a respeito disso. Eu respondo, mas ele não tem a menor ideia para que servem aquelas coisas. Percebo que minha imagem de avó não está de acordo com a imagem que eles têm. Ainda bem, pois as avós de hoje não usam bobes. Para minha sorte, um estudante me salva explicando que é “igual a mãe do Quico”, personagem do Chaves e o estudante entende o que eu desenhei.

Por fim, acabo não usando o livro que trouxe para aula. Ele também era sobre animais e consigo visualizar uma ligação. Aviso aos estudantes que vamos fazer a leitura do livro na próxima aula, pois o livro fala de *real monsters* como os tubarões da música.

Diário de campo - 10/09/2019 -1 A

Figura 11: Family Shark in the Ocean



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 12: Mural sobre a família *Baby Shark*



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Ao fim desta aula, eu nunca voltei ao livro, permaneci com os tubarões. Reformulei meus planos acolhendo *Baby Shark* e sua família como eixo condutor para minhas ações junto aos primeiros anos. No que se refere à organização, do meu ponto de vista, ela possibilitava para alguns estudantes – pois nem todos carecem dela – notar a tessitura da rede que se conforma entre o brincar e criar na música e o desenho dos tubarões na lousa.

Ademais, refletindo sobre o processo de deslocamento em relação à prescrição do currículo oficial, acho muito promissora para a observação do que faço a proposta de Duboc (2012; 2013) de adoção de uma atitude curricular diante do “enigma” que representa o desenvolvimento de um currículo que atende às demandas de nossos tempos. De acordo com a autora (DUBOC, 2013, p. 61), um posicionamento curricular contemporâneo depende da atitude crítica do professor em relação aos currículos pré-existentis, instaurando na forma como professor e estudantes se relacionam com qualquer texto disponível em sala de aula espaços para o agenciamento crítico. Tanto a concepção de agenciamento crítico como a proposição de instauração de espaços para isso, a qual Duboc (2012) denomina brechas, se mostram profícuas para uma ação reativa ao velho conceito de currículo oculto (SILVA, 2010).

Ao compreender que minha ação como docente perpassa e vai além de objetos e objetivos do conhecimento, entendo que na minha prática também promovo e construo aprendizagens com meus estudantes através de aspectos não explicitamente mencionados nos documentos oficiais, os quais apesar disso tem obviamente função social relevante. Fazendo – o de maneira oposta ao currículo oculto, que, como mostra Silva (2010, p. 79), tem caráter funcionalista e função velada de ensinar “através de rituais, regras, regulamentos, normas” formas de acomodação ao *status quo* e à ordem social estabelecida. Posicionar-se com uma atitude curricular significa, portanto, uma atuação docente comprometida em que me valho das oportunidades emergentes na prática pedagógica quando do encontro com a diferença para “possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes” (DUBOC, 2012, p. 94). Neste contexto, a questão da agência se faz fundamental porque propõe uma resposta de docentes e estudantes a seu entorno de maneira responsável e informada almejando a esta transformação social (DUBOC, 2012). Esta atitude curricular nas brechas, continua Duboc (2013, p. 62), pode ocorrer:

(..) por meio da comparação e contraste de pontos de vista, discutindo outros aspectos sobre um tema específico, relacionando criticamente a contextos globais e locais, convidando os estudantes a se posicionarem em relação ao que pensam e o que os outros pensam sobre determinado assunto, e assim por diante.

Tal qual a variedade de formas, a atitude curricular pode surgir nas brechas do contexto da sala de aula ou pode ser planejada previamente pelos professores de acordo com determinadas escolhas metodológicas, como aponta Duboc (2013). Ao observar minha prática, consigo notar este duplo movimento, no qual algumas ações de agenciamento ocorreram na emergência dos contextos de sala de aula e outras foram planejadas previamente por mim. Quando do planejamento, este se deu aspirando fomentar a autonomia, a autodeterminação e o autoconhecimento, para citar alguns pontos relevantes, presentes no documento *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a) e na matriz de saberes do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b).

De maneira oposta, ao voltar-me para minhas anotações de campo, vejo que questões relativas ao gênero e à sexualidade são aquelas que mais abruptamente surgiram em sala a despeito de um planejamento estruturado ou motivação deliberada junto aos estudantes. Reconheço, então, que as crianças também querem falar e problematizar *coisas sérias*, cabendo a mim o profissionalismo na condução desse processo. Observo nestas emergências a oportunidade da reflexão conjunta com meus estudantes por meio do Letramento Crítico. Entendo Letramento Crítico, seguindo Jordão (2013), como uma perspectiva em que a língua se manifesta enquanto discurso e espaço para a construções de sentidos no mundo. Ainda, seguindo Menezes de Souza (2011), compreendo também que nesta perspectiva deseja-se fomentar os estudantes ao questionamento dos saberes ditos naturais, cabendo

Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, leva[ndo] o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. (MENEZES DE SOUSA, 2011, p. 293)

Por isso, no contexto do Letramento Crítico, o aspecto do profissionalismo em sala é de suma relevância para que se possa atender às demandas ontológicas dos estudantes pequenos, pois como mostra Freire (2019), os pequenos são cientes de seu caráter inacabado e movem-se

continuamente através da curiosidade. O conceito de curiosidade e, em específico, o da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2019, p. 27), coaduna-se muito bem com a perspectiva crítica de conhecimento que se estabelece para que um passo à frente do senso-comum e do dito conhecimento natural seja dado através de práticas que envolvem o Letramento Crítico. Nesta feita, lembrando minhas anotações de campo, trago a seguir um trecho em que observo como aspectos relacionados aos papéis sociais atribuídos aos corpos aparecem nos discursos das crianças em sala de aula:

Figura 13: Guitarra na música *Hello*



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Os meninos se incomodam com a parte em que solicito que eles “rebolem” ao som da música. Um deles responde que “só as mulheres” devem fazer isso. Logo em seguida a música termina e eu digo aos estudantes:

Professora: Todo mundo pode tudo. Todo mundo pode tocar guitarra. Todo mundo pode dar reboadinha. Não tem isso de é coisa de homem, é coisa de mulher. Todo mundo não tem bunda?

Estudantes: Sim!

Professora: Todo mundo não tem braço?

Estudantes: Sim!

Professora: Então, quem tem bunda pode rebolar e quem tem braço pode tocar guitarra.

Diário de campo - 01/08/2019 - 2B

O trecho da aula em questão, retoma o momento em que estávamos cantando e dançando a música de abertura da aula, que carinhosamente chamamos de música do *Hello*. Este é um ritual que marca a abertura da aula e inicia uma brincadeira com as saudações. Em meio à

música, há um trecho em que o ritmo fica mais agitado e tenho o hábito de convidar os estudantes a “rebolar”. No entanto, um estudante não aceita rebolar, pois entende que este movimento não cabe ao seu corpo. Para ele, isto deve ser executado por um corpo feminino. Neste posicionamento ecoa, em minha compreensão, um posicionamento adulto, pois, como aponta Burton (2020), aparece a classificação de papéis de gênero em termos de sexo, havendo pouco espaço para experimentação da criança com criatividade e fluidez para além do dualismo masculino/feminino.

Da minha parte, sem maiores problematizações, procuro colocar a questão em pauta ao estudante nos termos de que todo corpo consegue rebolar e que estipular um gênero ou sexo para isso não faz muito sentido “já que todos temos bunda”. Este mesmo ponto relativo ao corpo, retorna na observação de campo do ano seguinte, agora em um primeiro ano. Mais uma vez um estudante afirma que homem não pode rebolar, como se vê a seguir:

Professora: Aí tem a parte da reboladinha. Vamos praticar!

Menino: Reboladinha...[Risos]

Professora: E tem a parte...

Menino 2: Eu sou homem para rebolar.

Professora: Homem pode rebolar se quiser e mulher pode tocar guitarra. Toca guitarra! [Professora finge que toca guitarra e todos seguem]. Certo? A gente pode fazer o que a gente quiser, certo? A gente pode fazer o que a gente quiser? Nós podemos usar nosso corpo como nós quisermos.

Menina 1: É igual menino de vez em quando rebola.

Professora: E a professora de inglês pode tocar guitarra [finge que toca guitarra].

Menino: Oh, Tia! Quando eu crescer eu vou ser guitarrista.

Diário de campo -18/02/2020 - 1C

Nesta situação, escolho responder ao estudante dizendo que o movimento corporal é uma escolha. O movimento não pertence a um gênero ou é designado por um sexo. Por óbvio que a intervenção é pontual e tem um tom de brincadeira, o objetivo nestas erupções em sala não é fazer uma palestra às crianças de seis e sete anos sobre o uso dos corpos e possíveis preconceitos de gênero. Em acordo com Menezes de Souza (2011, p. 296), aquilo que almejo é bem mais singelo, é colocar uma pulga atrás da orelha de meus estudantes para que “ao ler se lendo”, isto é, ao refletir sobre a situação e sobre suas posições diante delas, entendam os lugares de que veem suas ideias sobre o corpo e se eles não rebolam porque não querem ou se estão tolhendo de movimentar seu corpo por alguma razão. É importante dizer que diante de situações

como esta, aprendi, ao longo dos anos, que alguns aderem à “reboladinha”. Outros encontram maneiras diversas de responder ao ritmo da música e há aqueles que optam por apenas rir de como eu faço a minha “reboladinha” em sala. Seja qual for a saída, a “reboladinha” deixa, ao longo do ano letivo, de ser uma dificuldade e acaba por se integrar à rotina da aula nas suas múltiplas manifestações.

Nesta mesma temática relacionada ao corpo, um outro episódio ocorreu em uma sala do primeiro ano durante as observações 2019. Eu já havia ouvido que estudantes reclamavam que um de seus colegas encostava neles. Isso nunca havia ocorrido e minha aula e não estava claro do que se tratava. Contudo, no final da aula, liberei os estudantes como habitualmente de três em três para irem ao banheiro. Eu já arrumava meu material para sair quando dois deles voltaram fazendo a uma reclamação. Um deles explicou para a professora polivalente e para mim que o colega estava encostando em “suas partes” e afirmou que daria um “murrão” se ele continuasse. A professora polivalente intercedeu, conversando com o estudante. Aproveitei a chance e também me posicionei. Como já me retirava da sala, chamei o estudante para fora da sala para termos mais privacidade:

Na saída da sala, eu e a professora polivalente tivemos uma conversa com o estudante sobre suas ações junto aos colegas. Ele tem encostado seu pênis nos colegas e eles têm reclamado. Eu explico para ele que a “parte íntima” não deve encostar em ninguém e que para o amigo sua ação funciona como um tapa. Machuca o amigo. Ainda o questiono se ele gostaria se alguém encostasse as partes íntimas nele. O estudante balança a cabeça que não. Encerro a conversa perguntando se ele entendeu o que ele estava fazendo. Ele balança a cabeça dizendo que sim. Saio e me encaminho para outra sala correndo.

Diário de campo - 18/09/2019 -1 A

Ao interagir com ele, decido estabelecer a analogia entre sua ação de encostar nos colegas com algo que lhe fosse palpável e concreto. Analisando o que fiz, distanciei-me de um discurso do tipo pode/não pode para instaurar a discussão no âmbito das emoções. Talvez para o estudante ainda fosse muito distante entender o porquê encostar nos outros colegas não era aceitável. Em contrapartida, lhe era tangível entender o impacto de um tapa e como este pode machucar, tanto por fora quanto por dentro. Não vou fingir aqui que esta foi a solução de toda a questão, afinal, a curiosidade pelo corpo alheio é muito comum entre as crianças desta idade. Entretanto, as outras vezes em que o estudante demonstrou comportamentos invasivos para com

a privacidade dos colegas, lembrá-lo do sentimento que ele causa a seus amigos pareceu ser o caminho mais produtivo para desmotivá-lo.

Além de aspectos relativos ao comportamento, as crianças também trazem questionamentos sobre as expectativas socialmente estabelecidas para os corpos dentro do binarismo feminino e masculino. Em uma aula, também 2019, enquanto desenhava com minha habitual falta de destreza os tubarões da família *Shark* na lousa, um estudante estranhou o fato do desenho referente a avó ter ficado maior que aquele referente ao do avô:

Menino 1: Oxi, por que a vovó é maior que o vovô?

Professora: E daí?... Porque.... Eu sou do tamanho do meu marido. Por que eu tenho que ser menor que meu marido?

Pedro: Não. A vó é maior que o homem. O homem tem que ser maior que...

Professora: Desde onde? Eu sou maior que você.

[Estudantes dão risada]

Menino 1: Mas eu sou criança, ué?

Professora: Eu vou achar o outro Professor de inglês e vou mostrar que eu sou maior que ele. De onde você tirou? Tem mulher que é maior que homem.

Menino 1: De animação.

Diário de campo -12/09/2019 – 1 A

Como se percebe, para o estudante, o homem deve ser maior uma vez que ele aprendeu isso “nas animações”. Eu intercedo, criando um espaço de interdição da “leitura natural” do mundo em que se prospecta que homens são maiores que mulheres, dando exemplos referentes à minha vivência em relação a outros homens e ao outro professor da escola, ao argumentar que eu posso ser maior que um homem. Contudo, a vida real parece, neste caso, ter menor impacto que aquela configurada nos desenhos de animação a que o estudante tem acesso. A conversa continua e tanto o estudante quanto toda sala ficam interessados:

Professora: Foi uma boa resposta. Mas tem mulher que é maior que homem, tem homem que é maior que mulher. Dependendo, nem sempre o homem é maior que a mulher.

Menino 1: Meu irmão tem oito anos e eu tenho seis anos e sou maior...

Professora: Mas nem sempre o homem é maior...

[Vários estudantes falam juntos, querem contar quem é maior que quem etc.]

Menino 1: Silêncio.

Professora: Muito obrigada. *What's your name?*

Menino 1: Pedro.

Professora: Pedro. Muito bem. Mas nem sempre nos casais o homem é maior que a mulher. Existem casais em que o homem é menor que suas companheiras.

Menino 1: Meu pai é maior que o King Kong.
Professora: Seu pai não é maior que o King Kong (risos).
Diário de campo -12/09/2019 -1 A

Não posso negar que me diverti com a resposta astuta e inteligente dele. No entanto, entendo que nossa discussão se esgota quando ele compara seu pai ao *King Kong*. As fronteiras do tamanho físico estão aqui borradas, no bom sentido, pelo afeto e pelo sentimento talvez da proteção oferecida a ele pelo pai. Outros episódios parecidos ocorreram aqui e acolá e merecem ser citados por trazerem à baila a questão da possibilidade das muitas formas de se vivenciar um gênero, isto é, a performance de gênero (BURTON, 2020). Para começar, quando um dos estudantes assumiu que um boneco que desenho na lousa é menina por ter cabelo comprido, propus a discussão sobre porque se pensa que só meninas têm cabelos compridos. Em outro momento, uma estudante sugeriu colocar um laço na *Mommy Shark* por ela ser menina e eu procurei problematizar a questão dizendo à estudante que eu sou menina e não uso laço. Logo, ser menina não significaria sempre usar laços. Destaco, a seguir, os trechos do diário de campo em que estes fatos ocorreram:

Em seguida, começo os desenhos e como sempre conforme desenho vou contando a história do desenho que realizo. Os estudantes comentam também sobre os desenhos. Por exemplo, quando faço um personagem de cabelo comprido, um deles comenta que é uma menina. Eu respondo que pode ser um menino e outro concorda que há meninos de cabelo comprido. Além disso, o cabelo é azul e um estudante fala que prefere tingido de verde.

Diário de campo - 20/08/2019 - 1B

Uma das estudantes sugere que deu de colocar um laço na *Mommy Shark* por ela ser uma menina. Eu coloco, mas eu digo que eu sou “menina” e não uso laço.

Diário de campo - 19/09/2019 - 2B

Já no ano de 2020, ocorreu um outro episódio que carinhosamente apelidei de “a rebelião do *Hello*” ao contar para meus pares na escola. Este ocorrido, em minha opinião, estabelece relações com a perspectiva de atitude curricular em que, por meio de uma brecha, foi possibilitado o protagonismo dos estudantes na tomada das decisões relativas ao curso de nossas aulas. Tudo transcorreu quando em uma aula de um terceiro ano. Os estudantes haviam estudado comigo no ano anterior e eu iniciava as atividades de 2020 normalmente, pretendendo continuar a usar a “música do *Hello*”:

Eu chego na sala e arrumo minhas coisas. Já começo com o *Hello*. Ouço alguns “Ah, prô” por parte das meninas. Eu digo para elas que não vou apagar. Penso que elas não estão levantando por que estão copiando. Uma delas diz que não vai levantar. Outra diz que vai levantar, mas não vai dançar. Eu vou indo de fileira em fileira arrumando as posições e os orientando em inglês para o lugar em que eles devem ficar.
Diário de campo -13/02/2020 – 3 A

Percebi, pouco a pouco, que as meninas da sala não estavam se referindo aos conteúdos da lousa. Vi-me repentinamente diante de um motim: as meninas decidiram não participar mais da música do *Hello*, e simplesmente não levantaram durante toda a música. Eu decidi entender o que se passava para também decidir se cantar essa música ainda era uma prática válida em sala. Resolvi questionar às estudantes. Elas ficaram surpresas, se esquivaram de falar como quem esperava que por trás do questionamento houvesse algum tipo de pegadinha:

Professora: Eu quero ouvir então das meninas, por que vocês não querem mais participar?
Menino 1: Vergonha.
Professora: Vocês acham que a gente não precisa mais cantar o *hello*?
Menino 2: Nós num tá na sala dos outro.
Professora: Não gente, vamos conversar porque a gente pode agora fazer outras práticas. Sem problemas.
[O silêncio continua]
Professora: Meninas, eu não estou brigando. Vocês tomaram uma decisão não tomaram?
Menina 1: Que decisão?
Professora: De não levantar e não participar, correto? Eu quero saber porquê.
Menina 2: Eu não gosto.
Professora: Você não gosta. Então vocês acham que a gente não precisa mais cantar o *Hello*? A gente pode suprimir essa prática.... Porque até o ano passado a gente cantava. A gente pode agora no terceiro ano não cantar mais.
Menino 3: Não, professora.
Menino 1: Aí a gente canta o *Baby Shark*.
Professora: Não gente. Oh, ouça bem tranquilo. Nós estamos agora no terceiro ano. Algumas pessoas.... Vocês meninos querem cantar desde que nós cantemos na versão funk e faça de uma maneira que vocês possam fazer.
[Menino 1 insiste no *Baby Shark* e eu explico que já falamos dos animais e não trarei novamente esse tema. Agora, trataremos do terceiro ano]
Diário de campo -13/02/2020 – 3 A

Na minha perspectiva, entendi que a música parecia muito infantil para as meninas, que não queriam mais dançar. Entretanto, contrariando as minhas expectativas, não havia um

consenso. Os meninos queriam que o *Hello* permanecesse e as meninas, não. Eu deixei bem claro a todos que acreditava que se quisessem poderíamos cortar o *Hello*, pois se para eles não era mais interessante; para mim, do ponto de vista do que tínhamos que aprender com a música, isto já havia sido contemplado. Expliquei, em contrapartida, que havia aspectos que não podia abrir mão em nossa aula, como aquilo que eu chamo de “aquecimento do corpinho”. Esta atividade inicial se configura com uma brincadeira em que eu utilizo verbos de ação e diversos itens lexicais para motivar movimentos e tratar, por exemplo, das partes do corpo:

Professora: Por exemplo, agora eu peço pra todo mundo: coloca a sua mão na sua *head*. Coloca sua mão na sua *head*.

Menino 1: Que *head*?

Professora: Então, eu tô colocando minha mão pra trás porque eu sei o que é *head*. Eu quero que vocês coloquem a sua mão.... Não é pra imitar. Eu quero que vocês peguem a sua mão, coloca a sua mão onde é a sua *head*. Que é *head* em inglês?

Menino 4: Vermelho.

Professora: Não. *Red* é vermelho. Eu quero que você coloca sua mão na sua *head*.

[Os estudantes começam a tentar adivinhar. Mas falam cadeira e mesa]

Professora: Agora coloca sua mão no seu *nose*.

Menino 5: Que que é *nose*?

Professora: Muito bem, no seu *nose*. [Um estudante acerta e coloca a mão no nariz].

Diante disso, justifico para eles que podemos não cantar o *Hello*. Mas ainda precisamos manter o “aquecimento do corpinho”. No entanto, alguns estudantes querem que eu cante o *Hello* “só hoje”. Eu digo que não adianta eu trazer uma música que só quatro pessoas vão querer dançar. Até mesmo porque eles já aprenderam o *Hello*. Diante desse impasse, proponho um combinado explicando que há coisas na aula que podemos entrar em acordo. Já outras eu preciso fazer, como o “aquecimento do corpinho” cuja relevância não foi questionada depois da minha argumentação”.

Diário de campo -13/02/2020 – 3 A

Em meio a tudo isso, a professora polivalente me olhava com certa suspeita. Talvez ela se questionasse o porquê eu simplesmente não decretava se deveríamos ou não deveríamos cantar o *Hello* e pronto. Esta era a posição aparentemente mais fácil, embora desrespeitosa com meus estudantes e com meus princípios. Eu já havia aprendido àquela altura (OLIVEIRA; TEBET, 2010; SÃO PAULO, 2015) que deveria reconhecer as crianças como sujeitos e atores sociais, plenos de suas vivências no presente. Eu entendia que, como professora, cabia a mim mediar a interação com o mundo adulto a partir das singularidades das próprias crianças. Eu

fazia daquela situação um outro deslocamento, abandonava minha proposta do dia, e acolhia aquela situação problema como uma oportunidade para meus estudantes exercitarem sua própria autonomia. Cabia aos estudantes, como mostra Freire (2019, p. 91), aprenderem também sobre o exercício da liberdade:

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de pitanga em uma praia tropical. Mas, por outro lado, a autoridade coerente democrática, jamais se omite.

Contudo, apesar das minhas boas intenções, as crianças não encontravam termo. Logo, na ausência de um consenso e com tempo da aula transcorrendo, foi preciso o exercício da autoridade coerente e a única saída foi propor uma votação:

Professora: Vocês acham que uma votação é justo?

[Estudantes respondem em uníssono sim]

Menino 6: Votação de que?

Menino 2: Ora, se é *Hello* ou não é?

Professora: É, presta atenção. Tem algumas pessoas aqui que disseram que cantar o *Hello* é chato.

[Estudantes ficam falando que não é. Outros dizem que é. Não se trata de uma briga entre eles, apenas apontam seus pontos de vista]

Professora: Tem outras pessoas que querem continuar cantando o *Hello*. A gente pode fazer o seguinte. A gente pode fazer uma votação e a gente conta, como numa eleição.

Menina 3: Não é a eleição do presidente.

Professora: É, não é a eleição do presidente [rindo entre os dentes]. É a eleição do *Hello*. Só que assim, se todo mundo topar quem perder tem que aceitar a votação. E não vai ficar fazendo cara de bunda, tipo assim [faço careta e os estudantes riem]. Tudo bem se o *Hello* perder. Beleza, perdeu. Mas se o *Hello* ganhar, aí você vai dançar. Tudo bem você não dançar assim [danço toda animada]. Se o *Hello* ganhar, você vai participar da aula. É o combinado?

[Estudantes respondem que sim]

Professora: Não, eu quero ouvir porque eu tô vendo as pessoas que não dançaram fazer assim, oh! [viro meus olhos para cima]. E eu conheço essas caras.

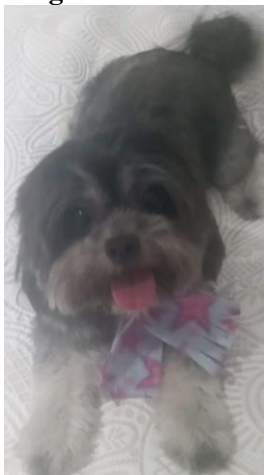
Diário de campo -13/02/2020 – 3 A

É interessante perceber como os estudantes fazem a analogia com a votação “para presidente” e apesar do processo eleitoral do *Hello* resultar em algum lado perdedor, os estudantes parecem satisfeitos com esta saída. Minha aula já havia acabado, mas permaneci na

sala. Expliquei como a votação deveria ser feita: votação aberta em que os estudantes levantariam a mão, pois não tínhamos tempo para fazer como nas eleições reais. Ainda, expliquei que não poderia haver manifestações, pois quando votamos “não saímos gritando o nome da pessoa”. Os estudantes votaram e, de fato, não fizeram manifestações. Tudo foi levado muito a sério por eles. Por fim, a permanência do *Hello* foi decretada por dezessete votos a favor e dez, contra. Obviamente, o lado perdedor nas aulas subsequentes resmungou um pouco diante da música. Mas eu sempre os lembrei que havíamos feito um combinado e eles, ao menos, se levantavam durante a música.

Tratados os episódios que surgiram na emergência da sala de aula, desenvolvi também ações que foram planejadas para instigar os descentramentos dos padrões estabelecidos ao tratar de alguns temas rotineiros em sala de aula. Isto ocorreu, por exemplo, em um desdobramento das ações que se iniciaram com a música *Baby Shark* em 2019, quando, ainda falando de família, trouxe fotos da minha própria família para as crianças em sala. Esta escolha tinha algumas razões. A primeira era que eu sabia do interesse das crianças pela vida dos professores, eles estavam sempre às voltas querendo saber sobre mim, com quem eu morava e sobre a minha cachorra. Eu sou a doida dos cachorros e mostrava a todo tempo fotos da Kalisse para eles.

Figura 14: Kalisse



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Em segundo lugar, agora adulta, eu havia formado uma família que não se conformava nos padrões dos livros didáticos. Havia me casado com um homem que já tinha dois filhos, os quais viviam conosco, e eu mesma não tinha filhos. Esses elementos me motivaram a usar

minhas próprias fotos para falar de família e partir de perspectivas menos tradicionais que aquelas apresentadas nos livros didáticos. Dito isso, para começar a aula, inspirei a curiosidade das crianças os informando que conheceriam a “maravilhosa, fantástica e mundialmente conhecida família Blasio”. Eles não entenderam, mas logo expliquei que eles teriam que adivinhar quem eram as pessoas da família nas fotos. Eles ficaram muitos curiosos e foi bem divertido, como se vê a seguir:

Em seguida, trouxe uma foto de meu casamento, comigo vestida de noiva acompanhada de meus familiares. Isso gerou uma comoção com os estudantes gritando que eu havia me casado. Aproveitei essa foto para apresentar o conceito de *brother*, embora os estudantes tenham pensado que meu irmão era meu marido e depois isso se esclareceu. No entanto, uma discussão interessante surgiu:

Menino 1: Se você se casou, você deveria ter filhos.

Professora: Não. Filhos é uma opção.

Menino 2: Minha mãe tem filho e não se casou.

Na mesma foto, aparecem também meus pais e meu marido. As crianças ficam muito intrigadas em descobrir quem é quem. Depois, aparece aquela foto que o estudante havia dito que era *rock 'n roll*, na qual eu e meu marido, vestidos de noivos, fazemos com as mãos um símbolo de *Rock* e mostramos a língua.

Diário de campo - 24/09/2019 -1 A

Ao olhar as fotos, os estudantes, ao mesmo tempo em que se divertem e fazem observações engraçadas, tecem comentários que permitem pontos de inflexão. Um deles me pergunta se eu tenho filhos e eu respondo que não. Isso suscita o comentário de outro estudante de que se sou casada deveria ter filhos. A obrigatoriedade da maternidade é logo pautada por mim ao trazer o filho como uma opção para a mulher, fato que é ampliado por outro estudante ao expressar que filhos não necessariamente são resultado de casamentos. Neste pequeno encontro, da vida do estudante que tem pais casados com filhos, da minha que sou casada e não tenho filhos e do outro estudante que é filho de uma mãe não casada, acontece a possibilidade de reflexão na diferença que ações pautadas pela prática do Letramento Crítico permitem. Isto mostra, assim como em Menezes de Souza (2011, p. 298), o potencial do Letramento Crítico para valorizar “a diferença de história, de origem, de lugar de cada interprete social” em que reflexões deste tipo, em especial com crianças pequenas, podem desencadear. Ainda mais quando acontecem nas sutilezas e em resposta às suas próprias indagações em sala, às suas próprias curiosidades.

Figura 15: Foto dos noivos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Na continuidade da aula, mostrei a tão esperada foto da minha cachorrinha (minha “*daughter canina*”, como dizia a eles). Em seguida, uma foto em que estávamos eu, meu marido e meus enteados. Aqui, eu já havia dito a meus estudantes que não tinha filhos e eles sabiam que eu era casada. Por outro lado, eu sabia também, por conversar com a professora polivalente que os entregava aos responsáveis ao final das aulas, que alguns tinham pais separados ou vinham de famílias com configurações diferentes daquilo que, na minha infância, se chamava de família Dorian, isto é, uma família com pai, mãe e filhos oriundos de uma única relação. Logo, o que veio a seguir me surpreendeu:

Professora: Essa foto aqui também é uma foto da minha *Family*. Quem vocês acham que são essas pessoas?

Menino 2: O seu irmão e a sua...

Professora: Não.

Menina 2: São seus amigos.

Menina 3: São seus filhos.

Professora: Não são meus filhos.

Menino 3: Padrinhos.

Professora: Não. Quem será que adivinha?

Menina 7: Sobrinhos.

Professora: Não são meus sobrinhos.

Menino 8: Primos.

Professora: Não são meus primos. Quem vocês acham que são essas pessoas?

Menino 7: Parentes.

Menino 9: Vizinhos.

Professora: Olha essa imagem. Essa sou eu e esse é meu marido. Quem será que são esses dois jovens?

Menina 4: Filha dele.

[Eu assenti com a cabeça]

Menino 2: Padrasta!

Professora: [Falo sussurrando] Eu sou uma Padrastra. *I am a stepmother*. Eu sou uma madrasta. O meu marido, ele tem dois filhos. E esses dois filhos moram comigo. Eles não são meus filhos. São meus *stepson* e *stepdaughter*. Meus... Nossa esqueci como fala em português. Gente, esqueci como fala em português!

Menino 1: Ah, Jesus!

Professora: Ela é minha *stepdaughter*. Ela não é minha filha, ela é filha do meu marido.

Diário de campo - 24/09/2019 -1 A

Nota-se no trecho que os estudantes, a despeito do que eu esperava, uma vez que em meus planos eu entendia que haveria algum tipo de identificação mais direta por parte deles, demoraram para entender que eu era uma *padrastra*. O uso pelo estudante deste termo é especialmente peculiar ao demonstrar que ele está tentando ressignificar a experiência que ele conhece, a de padrastra, aquilo que lhe está sendo apresentado agora, uma madrasta. No entanto, há mais por trás desta dificuldade, porque parece haver alguma dificuldade dos estudantes em assimilar o fato de que professora vive uma vida que não se insere nos contos de fadas:

Menina 2: Que quer dizer isso?

Professora: Meu deus, me ajuda [Professora estagiária]! Ela é minha ... enteada!

Menino 2: Professora, posso falar. Você tinha esse marido, só que ele terminou com você. Ele queria casar com você só que...

Professora: Não, não. Meu marido era casado. Antes de eu conhecer meu marido, ele já foi casado. Ele teve dois filhos. Ele se separou e depois que ele se separou, nós nos casamos. O Victor e a Millena... A Millena tem 18 anos e o Victor tem 15. Quando nós nos casamos eles já existiam evidentemente. Então, eu sou uma madrasta.

Menino 1: Eu não entendi nada.

Menino 3: Professora, eu queria ter um gêmeo.

Professora: Ora gente, é assim... Ninguém aqui conhece alguém que tem o pai e mãe separado?

Menino 10: Eu tenho o pai e mãe separados.

[Mais três crianças manifestam que também tem pais separados]

Professora: O Victor e a Millena têm os pais separados. Eu me casei com o pai deles. Então, eu sou a *stepmother*. *Step* que nem o *step* de carro. Sabe quando fura o pneu e você põe outro pneu.

[Os estudantes diante dessa conversa começam a compartilhar suas histórias. Alguns dizem que também moram separados de seus pais. Outro diz que mora só com o irmão cachorro e que seus pais moram juntos. Nossa conversa é interrompida porque já é hora do lanche].

Diário de campo - 24/09/2019 -1 A

É possível ver que o Menino 2 procura criar uma narrativa que justifique, quase com um “era uma vez”, este enredo em que a *professora-princesa* é a madrasta. Isso fica mais claro quando o Menino1 afirma que não entende nada. Como pode ser possível que a moça que na primeira foto estava vestida de noiva é ao mesmo tempo a madrasta? Meu instinto pragmático coloca um fim neste fluxo divagatório e, diante disto, alguns estudantes vão se posicionando, como o faz o Menino 10, dizendo que tem pais separados ou conhecem outros tipos de formas de ser família.

Após todo o exposto aqui, percebo que a minha preparação acadêmica, a leitura dos documentos curriculares e participação na escrita de dois deles por si só não me preparam para todos os desafios que o encontro com as crianças me impôs. Foi preciso aprender na prática com os ambientes imediatos em que as crianças estavam localizadas, isto é, a própria sala de aula, bem como suas comunidades e suas famílias. Ao mesmo tempo em que foi necessário articular os meus saberes já construídos, jamais pensados e discutidos em termos de estudante tão pequenos, às necessidades reveladas por eles na imediata interação em sala: o real tamanho de mulheres e homens, a curiosidade pelo corpo de outro colega e rebeldia contra o *hello*. Portanto, antes de tudo é preciso reconhecer que as salas de aula são complexas e dinâmicas, e as crianças desafiam constantemente as categorizações. Sendo assim, é pouco crível achar ser possível identificar de antemão tudo que se precisará saber como professora para se ter sucesso diante da enorme variedade de seres humanos com que se lida nos processos de ensino - aprendizagem. Acredito que estas experiências transcendem em muito aquilo retratado nos documentos curriculares, não porque não é o interesse daqueles que os escrevem (como eu mesma), mas porque entendo hoje que viver a prática em sala de aula com as crianças é um exercício diário de extrapolar os prescritos.

3. LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM: O ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS

Neste capítulo, almejo compreender os objetivos e propósitos formativos estabelecidos ao longo dos anos em minha prática de ensino de inglês para crianças. Ademais, busco compreender as visões de língua, linguagem e as conceituações de língua inglesa que estiveram e/ou ainda estão presentes em minha sala de aula e quais seus desdobramentos sobre minha prática docente junto a meus estudantes.

3.1 Quem sou eu na fila do pão do Ensino de Inglês para Crianças?

A desestabilização do final da escrita do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b) além de me suscitar a investigar minha relação com os documentos curriculares e como ressoavam sobre minhas práticas, também me levou a questionar quais eram os propósitos do ensino de inglês para as crianças praticados por mim. Quem era eu na fila do pão do ensino de inglês para crianças? O que eu sabia era que em 2012, época da implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal, assim como os demais professores, eu era uma pessoa que acreditava não ter conhecimentos para mobilizar diante da nova realidade do ensino aos pequenos. Mais do que isso, eu também não compreendia muito bem o que se deseja com esta ampliação do ensino de inglês a partir do primeiro ano.

A despeito disso, a implementação obviamente ocorreu. Dando-se abruptamente pelo menos para nós, professores, cuja informação chegou primeiro através do Comunicado nº 1290, de 13 de setembro de 2011 e, depois, com a Portaria nº 5361, de 04 de novembro de 2011, sobre o *Programa Língua Inglesa no Ciclo I*, no começo de outubro, como já descrito anteriormente. Não sei ao certo como se deram os primeiros bastidores e discussões para a implantação no âmbito da SME. Lembro-me, no entanto, do burburinho gerado entre os docentes de Inglês que, por um lado, celebravam o aumento de aulas disponíveis e, por outro, temiam os desafios a serem enfrentados junto a esse novo grupo de estudantes.

No entanto, espanto-me ao refletir sobre esse fato quando noto que a implantação da língua inglesa nos anos iniciais foi tomada por nós, professores, como algo natural. Se falava somente em como daríamos aulas para crianças pequenas e não porque o faríamos. Com esta afirmação, não contesto a validade do ensino de inglês para crianças, ou de línguas em geral, mas desejo apontar que as conversas de corredor que tínhamos, nós os docentes de Inglês, se esquivavam talvez de abordar algo essencial para entender o que viríamos a fazer em muito pouco tempo, isto é, o porquê ensinar Inglês para crianças desde o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública. Até mesmo não nos questionávamos o porquê do ensino da língua inglesa e não outra, uma vez que havia uma considerável quantidade de estudantes migrantes¹⁸ advindos de comunidades falantes de espanhol tanto na Rede como um todo quanto na minha unidade (SÃO PAULO, 2021). Entretanto, o frisson residia no método, assunto constantemente retomado quando se trata no ensino de línguas, como se lê em Kumaravadivelu (2003; 2006b), para exemplo.

No que se refere a meu caso, lamento dizer que não foi diferente. Percebo que me imbriquei a essa metanarrativa hegemônica da língua inglesa para crianças como língua universal de ensino com muita facilidade. Soou-me natural que, se havia uma língua a ser ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental, essa seria também o Inglês. Utilizando-me aqui da metáfora da árvore proposta por Monte Mór (2011) para ilustrar meus pensamentos, posso afirmar que eu me preocupava com a copa da árvore e suas folhas, ou seja, as ações que representariam as atividades expostas de minha prática como professora. Naquele momento, eu não me atentava ao tronco, ou seja, à pedagogia que me sustentava, ou as raízes que nutririam meu fazer; neste caso, minhas bases epistemológicas.

As coisas iam acontecendo e reconheço em mim aquilo que Ferraz (2019, p. 22) tão acertadamente explana sobre “as grandes narrativas ou grandes verdades” oriundas da modernidade, as quais acabam por nos habitar de maneira tão silenciosa que passam despercebidas, como se sempre estivessem estado lá. Uma vez que eu sempre fui ou estudante ou professora de Inglês, deixei-me levar e observei acriticamente a manutenção das relações de

¹⁸ Adoto aqui, como no documento referência de SME, *Currículo da Cidade: Povos Migrantes* (SÃO PAULO, 2021), o termo Migrante. Isto se dá para privilegiar a perspectiva do sujeito que migra, independentemente dos prefixos a ele/a fornecidos pelos Estados, a saber: “i” de imigrante e “e” de emigrante, ou a alcunha de migrante nacional ou internacional.

poder que se perpetuavam com a implantação do ensino de Inglês também nos anos iniciais do ensino fundamental. Eu negligenciei a hierarquização que se instaurava em relação às outras línguas presentes no território em que atuava, como o espanhol, que tinham - e têm - relevância para os estudantes migrantes, devido suas ascendências peruana, boliviana e argentina.

O mero olhar mais detido sobre a Portaria nº 5361, de 04 de novembro de 2011, menos ávido com respeito às regras para atribuição de aulas e formações futuras, já teria me dado boas pistas para começar a pensar as razões (ou melhor, descartar algumas delas, como se verá) para o porquê ensinar Inglês às crianças se faz necessário. Ao reler a Portaria, vejo que, inicialmente, uma das primeiras justificativas para a implantação seria a necessidade do “desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado” (SÃO PAULO, 2011a, p. 15). A proposta do desenvolvimento de competências e habilidades, visando a “inserção” dos estudantes, dava indícios de que o conceito que perpassava a palavra “competências” na Portaria estaria mais distante de autores como Perrenoud (2002), que a utilizam com enfoque didático para tratar da formação em geral, e mais perto, talvez, de percepções voltadas para o trabalho e o mercado. Valer-se da palavra “inserção” significa desejar introduzir ou incluir uma coisa em outra, sem etapas de reflexão ou mediação. Portanto, afastando-se de uma visão que contempla uma formação integral e aliando-se, possivelmente, ao desejo do encaixe por meio das competências a um contexto já estabelecido.

Para entender melhor a conceituação de competências no Brasil, retomo os apontamentos de Ricardo (2010). Segundo o autor, o discurso nacional das competências não é preciso. Observa-se ambiguidades de sentido que permitem, ora compreendê-las como a mobilização de recursos cognitivos e de vários saberes para a realização de uma atividade, ora visualizá-las como um conceito que visa sempre a adaptabilidade do sujeito à realidade do capital. Em suas palavras, ocorre que:

Frequentemente se encontra nas definições para as competências um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das

competências e, ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares (RICARDO, 2010, p. 612).

Ademais, o contexto ao qual se deseja incluir os estudantes é o da globalização. O entrelaçamento entre ensino de Inglês e globalização faz supor que o mero domínio da língua, por si só, é o bastante para garantir a participação dos estudantes em um dito nível global. O argumento da globalização, apesar de apelativo aos olhos de muitos familiares que matriculam seus filhos para aprender outras línguas para o trabalho/ as viagens/ a universidade, é preciso questionar que globalização é essa e a quem, de fato, ela serve.

Em primeiro lugar, é importante compreender que a globalização não é um fenômeno novo, ainda que os desenvolvimentos tecnológicos das últimas quatro décadas tenham promovido mudanças importantes no cenário mundial. Como mostram Robertson (2003) e Mignolo (1998), é possível entender a globalização desde o período das colonizações espanholas e portuguesas. Embora as motivações iniciais para cruzar os mares tenham sido econômicas, os desdobramentos das movimentações dos povos em nível global resultaram em algo de maior abrangência que a economia, como pontua Sousa Santos (2006, p. 393), sendo o processo da globalização um:

(...) fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, todas interligadas de forma complexa. Curiosamente, a globalização parece combinar, por um lado, a universalidade e a eliminação das fronteiras nacionais com particularidade crescente, diversidade local, identidade étnica e retorno aos valores comunitários, por outro.

Esse caráter complexo da globalização é destacado também por Appadurai (2000), cujo trabalho revela as inúmeras ansiedades criadas em diversos setores da sociedade contemporânea pela expansão crescente e incerta da globalização. De seu texto, saliento um aspecto que também me causa ansiedade: o aumento das desigualdades e da exclusão. Embora pareça um contrassenso em uma sociedade globalizada que preza pelo encurtamento das distâncias e pelo apagamento das fronteiras, a globalização tem acentuado cada vez mais as diferenças entre aqueles que podem participar de suas regras/discursos e aqueles que permanecem de fora (APPADURAI, 2000). Ao mesmo tempo, percebo que, para estar dentro, muitas vezes, é preciso integrar-se a uma lógica hegemônica do pensamento ocidental capitalista, orientado por

estar do lado, por assim dizer, correto da linha do pensamento abissal, como assevera Sousa Santos (2007). Por tudo isso, creio que há implicações subjacentes sobre o ensino de Inglês visando à inserção das crianças em um contexto globalizado por meio das competências que se distanciam de uma perspectiva de ensino voltado para autonomia e liberdade (FREIRE, 2019). As crianças, no contexto da globalização que exclui, ainda que não articulem seu pensamento em termos das teorias, comprem sua posição à margem e problematizam em sala espontaneamente este tipo de argumentação. Veja-se o episódio a seguir:

Professora: Novamente, você vai copiar os *numbers*. O objetivo aqui dos *numbers* é a gente decorar como a gente fala esses números para a gente pode usá-los quando a gente faz a contagem aqui na sala. Toda aquela aula curtinha que a gente tem... tem um dia que a gente tem a primeira aula que ela é curtinha...

Menina 3: E também quando a gente for para os Estados Unidos.

Professora: Bem legal.

Menino 1: Que?

Menino 2: Ah?

Professora: Paro!

Menino 3: A minha mãe disse que quando eu crescer eu vou ir para Disney.

Menino 1: Nada a ver. A sua mãe é pobre.

Menino 4: Você vai precisar viajar três dias.

Professora: Oh, ele pode crescer e pagar ele mesmo a viagem dele. Tá? Então.... Quando eu virei adulta, com vinte e um anos, eu fui trabalhar na Disney.

Menino 5: O quê?

Menino 2: Trabalhar?

Professora: Como estudante internacional. Eu fui trabalhar e eu ia em todos os parques. Como eu era funcionária, eu entrava em todos os parques porque era de graça. Então a gente nunca sabe o que a pessoa pode fazer.

Menino 1: Professora, a senhora que testava todos os brinquedos para...

Professora: Não, eu era vendedora. Marcos! Sai da mesa. Não é sua casa. Não é assim. A gente não fica assim.

Diário de Campo - 09/03/2020 - 3C

Observa-se que a Menina 3 traça relações entre aprender o número em Inglês e seu uso, proposto por mim para a contagem das crianças, com uma possível viagem ao exterior. Esta está fundamentada na palavra da mãe, o adulto, que lhe diz que no futuro ela irá à *Disney*. Esta narrativa eminentemente adulta da aprendizagem para o futuro, para uma viagem sonhada é interrompida abruptamente por um colega de sala com a afirmação sobre sua condição social: ela é pobre, condição que vale para mim e que provavelmente se aplica a muitos outros daquela sala, quando se trata de uma viagem à *Disney* e gastar em dólares. Minha posição, não sei se a

melhor, mas calcada na minha experiência, e contar que existe *outra* história em que se pode ir à *Disney*. Não é a história em que se faz compras no *outlet* e se fica no *resort*, mas ainda assim se vai à *Disney*. Essa posição traz à tona e dialoga com a subalternidade que é encontrada em um outro comentário de criança, agora mais espirituoso. Em meio à aula, eu falo um trecho mais longo em Inglês e uma criança faz a seguinte observação:

Menino 1: Professora, deve demorar muito para aprender inglês.
Professora: É.
Menino 1: Eu até pensei que você tinha nascido nos Estados Unidos.
[Professora polivalente ri]
Professora: Não. Não. Eu nasci em Itaquera mesmo. Nenhum *glamour*.
[Professora polivalente ri mais ainda]
Diário de Campo -12/03/2020 – 3 A

Para o estudante, se eu falo inglês, é porque não sou daquele lugar; não pertencço ao mesmo círculo que ele. Devo ser de *lá*, dos Estados Unidos. Nestas interações, visualizo em certa medida um diálogo com os apontamentos de Kilomba (2019) sobre espaço e colonialidade. De maneira reversa ao que ocorre com a entrevistada da autora (2019, p. 11), cujo questionamento constante sobre sua nacionalidade alemã e reiterado diante de sua pele negra. Para meus estudantes, os discursos de colonialidade permeados pelas “fantasias dominantes” me situam no “espaço da outridade”. Paradoxalmente, seguindo o pensamento de Kilomba (2019, p. 118), para as crianças torna-se mais plausível “ouvir uma história exótica”, como a da professora branca – diferente de muitas delas – que veio do Estados Unidos a aceitar de primeira o fato de que sou brasileira como elas e do mesmo território. Portanto, pelas falas das crianças, parece que o discurso da inserção no mundo globalizado não convence nem mesmo às criancinhas, pois estas são capazes de reconhecer sua posição social quando postas à margem.

Prosseguindo na leitura da Portaria, o segundo argumento apresentado é, em certa medida, um desdobramento do primeiro por destacar “a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais” (SÃO PAULO, 2011a, p. 15). Destarte, o ensino de língua para crianças era realidade em muitas escolas particulares e existia em algumas redes municipais públicas do país (ROCHA, 2006). Contudo, o aspecto mais controverso residia em atribuir uma relação inequívoca entre o ensino-

aprendizagem de Inglês e os “avanços da comunicação e da tecnologia mundiais”. É necessário separar o joio do trigo, compreendendo que muitos usuários e mesmo desenvolvedores de tecnologias vivem cotidianamente suas vidas sem considerar-se falantes de Inglês.

De maneira semelhante ao observado por Canagarajah (2018a) quando estudando acadêmicos estrangeiros nos Estados Unidos, muitos brasileiros são capazes de performar em suas profissões e/ou suas vidas diárias em meio a “muito Inglês”, por assim dizer, sem ter a competência linguística como tradicionalmente esperado. Da mesma maneira, as crianças em seus modos de vida também têm se mostrado capazes de habitar o mundo tecnológico (jogar videogame, jogar *online*, interagir nas redes sociais, fazer *downloads*, pesquisar no *Google*), apesar do Inglês. Mais do que isso, é preciso distinguir uma perspectiva que vislumbra a inserção do Inglês desde os anos iniciais como uma potencialidade para um letramento digital com viés crítico - o que não parece o caso - e outra que o entende como meio para acesso instrumental a *softwares* e aplicativos, do meu ponto de vista mais em acordo com a Portaria.

Ademais, outra questão que refrata deste argumento, a qual emerge como um anacronismo por tratar de uma realidade que só foi vista nove anos depois da publicação da Portaria, é a do acesso à tecnologia. Parece pouco factível pensar em 2022, em um ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de São Paulo cujo desejo é acompanhar os avanços das tecnologias sabendo-se que os estudantes não têm acesso a elas. Dos cerca de 420 estudantes nas minhas 12 turmas de Inglês do ano de 2020, de 15% a 20% conseguiram, ao longo do ano, acompanhar as aulas remotas diante da Pandemia de COVID-19. Ocorreu que faltou internet de banda larga, faltou aparelho com boa usabilidade, faltaram aparelhos que acessassem às plataformas oferecidas pela própria Prefeitura, faltou tempo para os familiares acompanharem, já que em sua maioria não tiveram o tal *home office* brasileiro, e faltaram saberes diante da necessidade do *login*, do manejo de várias contas de *e-mail*, do *upload* de arquivos, da realização de chamadas de *vídeo*.

Irônica a situação em que eu, como professora, não conseguia alcançar meus estudantes distantes 10 quilômetros da minha casa, mas como acadêmica podia participar de *lives* e encontros *online* com parceiros de todo o Brasil e de outros países. Um sentimento de impotência diante da pobreza que eu achava já conhecer o suficiente a respeito, uma vez que atuo desde 2008 no mesmo território. O contexto de 2020 provou que a pobreza não cansa de me surpreender. Deste modo, como afirma Appadurai (2000, p. 2), a exclusão da globalização

é de caráter também epistemológico, sendo que aqueles que não participam das transações globais ficam “de fora e atrás”.

Já o terceiro argumento presente na Portaria vem responder à hipótese levantada sobre o aspecto instrumental dado ao ensino-aprendizagem de Inglês, reforçando os indícios já apresentados ao se estabelecer a seguinte redação: “a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento” (SÃO PAULO, 2011a, p. 15). Por um lado, acredito que a ampliação do conhecimento seja uma ideia para a qual comumente se dá às boas-vindas no campo da educação; por outro lado, fica a dúvida sobre que conhecimento é esse que se almeja ampliar por meio de uma visão instrumental da língua inglesa que traz resquícios da hoje máxima popular do “quanto mais cedo melhor” (NUNAN, 1999; GARCIA, 2011; 2017; VICENTIN, 2013; CARVALHO; TONELLI, 2016; MERLO, 2018). Como mostram Santos (2006) e Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001), esse tipo de pensamento está calcado mais em experiências pessoais e nos discursos institucionais do que nas teorias e pesquisas sobre a aquisição de línguas.

Ao apresentar a Língua Inglesa como um instrumento, a Portaria a define como um objeto estante e passivo de uso para determinado fim. Uma elaboração que reverbera epistemologias da língua/linguagem de cunho tradicional e estruturalista, como explicarei na próxima seção. Além disso, tendo em vista que se trata do ensino-aprendizagem da língua inglesa com crianças, é quase inevitável retomar as proposições de Vygotsky (1984), para o qual o pensamento e a linguagem têm inter-relação profunda durante o processo de desenvolvimento infantil. Assim sendo, a língua é também um conhecimento que se constrói em concomitância com os demais conhecimentos do mundo, tendo em vista que permite a mediação dos sujeitos com as realidades que os cercam e a criação dessas realidades.

De forma semelhante, a antecipação do contato com a Língua Inglesa, em um primeiro olhar, parece uma ideia muito auspiciosa. Entretanto, é preciso pensar quais as benesses de uma antecipação para esta língua-instrumento que, como código de acesso ao conhecimento, parece pouco se comunicar com as culturas da infância (OLIVEIRA; TEBET, 2010). Sendo assim, esse adiantamento parece mais atender às demandas da sociedade docemente seduzida pelos discursos que insistem na idade como fato inconfundível para a aprendizagem de outra língua do que para dialogar com os contextos de vida dos estudantes. Ainda que, como aponta Malabou (2008), o poder de mudança do sistema nervoso central seja mais claro no período de

desenvolvimento, tem-se hoje a certeza de que “a capacidade para aprender, para adquirir novas habilidades e memórias, é mantida por toda a vida” (MALABOU, 2008, p. 6). Mais do que isto, os dois conceitos, que comumente dão respaldo à ideia de ensino de uma língua na infância como infalível, isto é, a ideia de período crítico de aquisição e o de vantagem bilíngue, têm encontrado na literatura questionamentos constantes.

Como afirma Garcia (2017, p. 104), a ideia de um período crítico para aquisição da linguagem na infância, cujos primeiros estudos remetem às décadas de 1950 e 1960, não se sustentou ao longo do tempo pela impossibilidade de comprovação de evidências fisiológicas que validassem a hipótese de uma estrutura que fosse responsável pela linguagem e que, após o período de maturação cerebral, tornasse inviável a aquisição de línguas. Diante disso, continua a autora (GARCIA, 2017, p. 107), houve uma mudança de entendimento segundo a qual alguns pesquisadores deixaram de pensar em termos de um período crítico com começo e fim para a aquisição de línguas e passaram a tratar desta questão em termos de um período sensível, ou seja, aquele em que há maior potencialidade de aquisição, conversando com o conceito de plasticidade cerebral (MALABOU, 2008). Em segundo lugar, Garcia (2017) também problematiza a perspectiva que instaurou o bilinguismo como uma vantagem para a reserva de memória, desempenho lexical, funções executiva e de produção linguística. Para ela, há muita instabilidade de sentidos no meio acadêmico quanto aos resultados obtidos por pesquisadores a respeito das vantagens de se ser bilíngue. Em contrapartida, ela afirma que o discurso da vantagem é socialmente veiculado em termos de uma verdade científica, a despeito dos debates que ainda ocorrem no mundo acadêmico.

Esta argumentação quanto a maior valia de se aprender Inglês mais cedo negligencia também o contexto em que se dá o ensino-aprendizagem de línguas e seus envolvidos. Outros fatores devem ser levados em conta, como pontua Cameron (2003, p. 106), tais como a confiança, a motivação, a autoestima e a personalidade dos aprendizes juntamente com a qualificação dos profissionais. Sobre isso, Bloor (1995) destaca que as formas de interação nas aulas têm papel decisivo quanto à motivação e ao estabelecimento de confiança nos estudantes. Semelhantemente, Cameron (2001) e Moon (2000) se posicionam sobre esse assunto, enfatizando a necessidade de um ambiente em que o aprendiz se sinta seguro e confortável. Portanto, o papel desempenhado pelos docentes é vital para que os estudantes se sintam (ou não) motivados a aprender uma outra língua.

Como mostra Harmer (1991), as crianças atribuem grande importância à aprovação do professor. Entendo, ancorada em Lima (2008), que o professor que ensina língua às crianças deve dispor de um conjunto de conhecimentos específicos sobre elas, além do já esperado conhecimento da língua alvo (LIMA, 2008). Portanto, aquele que atua no ensino de línguas com crianças deve estar apto a compreender como se dá o processo de aprendizagem infantil. Isto quer dizer que ele deve estar atento, como aponta Rocha (2007), às questões específicas, tais como: o potencial do uso de rotinas para o controle da ansiedade, à produção de atividades que se situem dentro das possibilidades de concentração dos estudantes e estimulem seus sentidos, à importância do uso autêntico e significativo da linguagem em sala e às potencialidades de um trabalho calcado na afetividade, citando-se apenas algumas de várias possibilidades.

A partir desses aspectos, constato que o processo de aprendizagem das crianças, ao contrário do senso comum, exige um esforço cognitivo que se materializa na busca pelo estabelecimento da atenção e da conexão afetiva para com aquilo que lhes é ensinado e com quem lhes ensina. Mais do que isso, entendo que a língua e a linguagem só ganham significado na medida em que o “como se ensina” consegue mobilizar as emoções e sentidos dos aprendizes. Diante das afirmações anteriores, como mostra Cameron (2001), ao iniciar a aprendizagem de uma nova língua, as crianças tentam construir sentidos a partir de como essa língua é usada na interação e não a partir de seu sistema formal. Sendo assim, a brincadeira e o lúdico são ferramentas integrantes e vitais ao processo de crescimento e aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 1984), pois permitem dar concretude às abstrações do conhecimento.

Por meio dessas ferramentas, como ressalta Rocha (2006, p. 149), as crianças podem exercitar, no campo imaginário, a capacidade de planejar, imaginar e representar papéis do cotidiano, bem como explorar o caráter social do jogo, ou seja, as adequações necessárias para a participação e ou contestação das regras sociais e culturais. Como expresso no *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015), o brincar é “uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência” (SÃO PAULO, 2015, p. 60). Neste mesmo sentido, o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019a, p. 85), também aborda o brincar e explicita que ele trata das diferentes ações das crianças que envolvem o divertimento e a fantasia com foco no

processo em si e não no resultado. Desta forma, os documentos permitem a compreensão de que independentemente da brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo “quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem”, (SÃO PAULO, 2019a, p. 85)

O relevante neste contexto é a compreensão de que ao brincar, a criança tem a possibilidade de criar diversas e variadas ações e interpretações do mundo. Ao conhecer as brincadeiras não somente de seu país, cidade, estado ou bairro, as crianças “vão conhecendo outras culturas, tempos e espaços” (SÃO PAULO, 2019a, p. 92). Como demonstra o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019a, p. 86), ao colocar-se no papel do outro, como o faz na brincadeira de papéis, por exemplo, a criança passa a exercitar nesta atividade da fantasia as mediações entre suas vontades e os deveres para a vida em sociedade. Se ela é um príncipe ou princesa, médico/a, bruxo/a ou monstro/a, torna-se necessário a mediação entre a necessidade individual e a regras pensadas pelas próprias crianças para cada papel para que a brincadeira aconteça. Portanto, o brincar tem suma relevância porque é “uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções”. (SÃO PAULO, 2019a, p. 86)

Retornando mais uma vez à Portaria, sua derradeira proposição finaliza a elicitación das ideias base para a inserção do Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental aproximando-se uma vez mais da visão instrumental da língua. Ela propõe a “aproximação” de conteúdos culturais e sociais da língua inglesa para que os estudantes possam “comunicar” vivências e experiências. O entendimento da língua como comunicação insere-se, como se verá na próxima seção, em uma perspectiva da modernidade que não almeja o agenciamento crítico e a formação dos estudantes para o agir no mundo. De maneira oposta, compreendo que ensinar línguas para crianças, no meu caso a língua inglesa, é uma ação de sensibilização linguística, como estabelece Menezes de Souza (2019). Entendo que é no encontro com as diferenças mais singelas, com a várias formas de falar as palavras ou ao dançar diferentes ritmos que as crianças têm a oportunidade de apreciar a diversidade. Como afirma o autor, deve-se entender que:

Uma sensibilidade linguística é para ensinar para a criança: “olha, papai e mamãe falam assim. Papai, mamãe: em casa se usam essas palavras. Em outro lugar, é *daddy*, é *mommy*”. Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo.

“Olha como, para falar essa palavra, você tem que mexer com a boca de forma diferente. Fala *thin*, ou fala *cat*, é diferente de *can't* ou de *Kathy*. Então você tem que colocar os dentes, a língua” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 254).

Dessa forma, entendo que levar a sensibilização linguística em conta fomenta a contínua reflexão sobre as diferenças. Ainda, o posicionamento anteriormente explicitado de Menezes de Souza (2019) e sua exemplificação, remetem-me imediatamente a um episódio ocorrido durante a observação de campo em uma daquelas brechas (DUBOC, 2012) emergentes em sala de aula em 2019. Ele ocorreu em um segundo ano e tratou da curiosidade de um estudante sobre como ele poderia “falar seu nome em Inglês”. O estudante que me questionava queria verificar se o nome dele seria *Henry* em Inglês, pois ele se chamava Henrique. Ele tentava estabelecer uma hipótese de correspondência entre todos os nomes em Português para todos os nomes em Inglês. Em resposta, eu o surpreendi falando que isto não poderia ser feito com meu nome, por não haver um nome “parecido”, ou com o nome de outro estudante que se chamava Kenedy. Diante da curiosidade dos estudantes, esclareci que Kenedy tinha o nome de um presidente americano e o nome dele já estava em Inglês. Diante disso, a conversa ficou mais interessante quando levantamos hipóteses sobre a escrita de outros nomes presentes em nossa sociedade que também tem influência de culturas anglo-saxãs:

Professora: Como é que vocês acham que se escreve Washington? [Falo pausadamente como se houvesse sílabas como no português]

Menino 1: U.

Professora: U. [Anoto na lousa]. Depois vem o quê?

[Vozes indistintas dos estudantes falando em voz alta as sílabas da palavra]

[Alguém diz O]

Professora: O.

[Estudantes dizem x]

Professora: X.

[Estudantes dizem I. Eu sigo anotando as letras]

Menino 2: T-O-N.

Menina 1: T-O-N.

Professora: Professora polivalente veja isso. É assim que se escreve Washington?

[Alguns estudantes respondem sim]

Professora: Certo? Mas não! É assim se fosse português. Na verdade, é assim.

[Escrevo a palavra na lousa. Um estudante fala em voz alta a palavra como quem tenta descobrir que sílaba ele não conseguiu descobrir]. É assim que se escreve em inglês.

Estudantes: What!?

Professora: Washington. Em inglês se escreve assim.

Henrique: Por que!?

Professora: Porque é uma outra língua.
Menino 3: Professora, você fez aula de inglês?
Professora: Eu sou professora de inglês, mano! É claro que eu fiz aula de inglês.
[...]
Diário de Campo - 27/02/2020 – 2 A

No trecho, noto que os estudantes ficam surpresos. Os sons que eles falam com tanta facilidade e estão querendo escrever não tem nenhuma correspondência em Inglês. Acho muito peculiar a resposta admirada com “*What?*” seguida do questionamento se eu havia feito aulas de Inglês. Aquele momento foi muito oportuno e decidi provocá-los ainda mais. Eles estavam percebendo que o Inglês tinha uma outra ordem de funcionamento e, ao mesmo tempo, estava ali no dia a dia todas as vezes que gritavam “Kenedy”. Prossigo e solicito que me ajudem a escrever outras palavras na lousa, como se vê a seguir:

Professora: Agora tem uma coisa que vocês vão saber escrever e tá em inglês: *Shopping*. Como escreve *shopping*?
Menina 3: Eu sei.
[Fica um burburinho. Os estudantes ficam agitados]
Professora: Como escreve *Shopping*. Qual é a primeira letra?
[Estudantes dizem S. Eu repito a letra e anoto na lousa.]
Henrique: H – O.
Professora: H – O.
[Alguns estudantes falam em voz alta, tentando descobrir as letras]
Menino 3: P – P.
Menina 1: Shope [fala em voz alta para sí]
Professora: P – E [repito as letras que eles dizem e anoto na lousa]
Menina 2: Tá errado!
Menino 4: Tá certo.
Menina 4: Não tem dois P.
Henrique: Tem dois P sim!
[Eles ficam falando a palavra sem parar e discutindo se está certo ou errado].
Professora: Na verdade, *shopping* se escreve assim [Escrevo a palavra na lousa]. Essa palavra está em inglês. Essa palavra não veio do português, ela veio do inglês e a gente usa.
Henrique: Agora entendi... por isso... agora entendi tudo!
Diário de Campo - 27/02/2020 – 2 A

Através deste exemplo em sala, cuja intenção obviamente não era ensinar as palavras em Inglês, tampouco desenvolver uma consciência fonológica estrita à concepção estruturalista de língua, as crianças percebem que as pessoas se expressam de formas diferentes nas diferentes

línguas e ainda são instigadas a notar que as línguas habitam espaços que transcendem as fronteiras dos países e, porque não, da sala de aula.

Por todo o exposto anteriormente, penso que ensinar Inglês é um percurso, valendo-me aqui das palavras de Freire (2019, p. 131), para que, “na disponibilidade permanente à vida, se entrega o estudante de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que [vá] aprendendo a ser ele mesmo em sua relação com o contrário dele”. Portanto, faz-se preciso compreender que, em novos cenários, a aprendizagem de línguas requer a consideração dos estudantes de forma integrada, levando em conta seus processamentos mentais e neurobiológicos na sua interação através da língua, momento a momento, em conjunção com uma variedade de fatores sócio emocionais, socioculturais, sociopolíticos e ideológicos (THE DOUGLAS FIR GROUP, 2016, p. 19).

Por fim, torna-se inegável reconhecer que a Portaria de implementação sobre o ensino de inglês nos anos iniciais não se ateve a proeminência do ensino de Inglês para crianças como aspecto distintivo para a constituição dos indivíduos, uma vez que as línguas são mediadoras dos processos de interação essenciais para nossas formas de existir no mundo. Ensinar Inglês para crianças implica promover o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural, cuja função é possibilitar desdobramentos na vida que as ajudam a ampliar os conhecimentos que têm de si e do mundo que as rodeiam.

3.2 Das Línguas em sala ao Ensino de Inglês com crianças

O movimento de *acerto de contas*, por assim dizer, com o passado retratado no segundo capítulo havia mexido comigo. Não somente ele, mas as disciplinas que tinha cursado durante o doutorado também tinham remexido muita areia que estava sedimentada dentro de mim. Minha visão parecia mais turva do que quando havia entrado na pós-graduação. O doutorado não era para me ajudar a entender? A sua função não era permitir que eu investigasse os conhecimentos e as práticas mobilizadas e/ou construídas no tornar-me professora de Inglês de crianças? Era, só que era também mais difícil do que eu esperava. Era mais difícil ter que estudar sua prática quando se é dela tolhida diante da pandemia, quando se tem seus estudantes usurpados de seu dia a dia e sua vida confinada a tela do computador – a qual poucos de seus

estudantes têm acesso, diga-se de passagem – ou fica-se à espera do adoecimento do próximo amigo, parente ou colega de trabalho. Eu estava exausta.

Figura 16: Teacher exausta



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2021.

Mas o show tinha que continuar. As aulas tinham que ser dadas do jeito que fosse possível pelos meios digitais e as séries de discussões no meio acadêmico em *lives* sobre como os professores deveriam se posicionar diante das linguagens digitais na urgência pandêmica, me remetiam à minhas próprias carências de posicionamento em relação à língua, linguagem e ao ensino de Inglês. Com o término da escrita dos *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a) e do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (SÃO PAULO, 2019b), eu não havia voltado a pensar sobre o ensino do Inglês como Língua Franca. Eu me questionava se este conceito fazia parte do que eu fazia ou se eu ensinava “outro Inglês”. Que Inglês será que eu ensinava em sala? Mais do que isso, depois de refletir sobre o currículo e observar tantas marcas do pensamento moderno em minhas intenções, talvez não se tratasse de olhar apenas para o Inglês. Será que em sala eu não estaria me valendo de ações voltadas para a estrutura da língua e negligenciando a construção de significados com meus estudantes como eu acreditava fazer?

Este era, mais uma vez, um momento em que eu precisava voltar três casas antes de jogar os dados novamente. O movimento pendular que marca essa tese, de idas e vindas, exigia uma parada e um retorno. Eu me sentia menos acadêmica, menos parte desse mundo dos livros já que não era capaz de dar um nome ou elicitare todos os autores ao qual me filiava teoricamente.

Eu me apequenava e me sentia inferior. De toda forma, definir e compreender o que é língua não era um tema novo no campo de ensino-aprendizagem. Vários autores haviam discutido a relação entre concepções de língua e sua importância para o ensino. Como mostram Silva *et al.* (1986), a forma como se vê a língua acaba por definir os caminhos do que se entende por ser um estudante e um professor. Além disso, seguindo Travaglia (1997), acredito que ela altera a estrutura do trabalho docente em termos de ensino, considerando a concepção de língua tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Sobre este assunto, Geraldini (1997) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala. A adoção de uma opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, a qual inclui uma concepção de língua que dá suporte ao para quê ensinamos o que ensinamos.

Logo, essa suposta parada para reflexão sobre a língua era um ponto importante e quase um desdobramento das inflexões que havia feito sobre o currículo, conhecimento e o ensino de inglês para crianças. Como professora de Inglês, portanto professora de línguas, estes aspectos estavam indissociáveis do meu fazer diário: ao mobilizar e construir conhecimentos com meus estudantes, eu o fazia através das diversas línguas e linguagens presentes em nossa sociedade para também propiciar a apropriação crítica e ação no mundo por meio delas a meus estudantes. Ao mesmo tempo, isto acontecia com acolhidas e deslocamentos dos currículos prescritos e do planejamento do meu próprio curso. Por assim dizer, estava tudo misturado e todos tinham muita importância para a professora que eu tinha me tornado. No entanto, circunscrever o termo língua é por óbvio uma tarefa hercúlea, pois, como afirma Kumaravadivelu (2006b, p. 3), definir a língua é uma maneira implícita ou explícita de definir a própria humanidade uma vez que ela “(...) permeia todos os aspectos da experiência humana e cria, bem como reflete imagens dessa experiência”.

Ao olhar este cenário, percebi que para escrutinar o sentido que imprimia à língua em minha prática precisava rememorar meus primeiros passos, usando para isso meu *inventariado de histórias*. Para iniciar a expedição, focalizei minha primeira aula de 2013, quando minha maior aflição era o que deveria ensinar a crianças tão pequenas dos primeiros e segundos anos. Àquela época, como mencionei anteriormente, eu não conseguia elaborar um plano e me recusava a acatar as sugestões que banalizavam o ensino para crianças a cores e números. Isso pouco me informava sobre como ser professora de Inglês no sentido que eu estava acostumada.

Eu gostava de ter a oportunidade de falar do mundo diante das curiosidades dos estudantes e de me divertir com suas descobertas.

No entanto, lidando com crianças tão pequenas e alijada da linguagem escrita, da possibilidade de usar a torto e a direito textos escritos em sala, ou ainda de me valer dos gêneros do discurso com os quais estava acostumada, me sentia perdida em como começar com as crianças que estavam se alfabetizando. Assim, cedi a tentação e parti do mote das saudações em minhas primeiras aulas. Eu sabia que a língua é mais que um instrumento de comunicação e que ter como objetivo ensinar as crianças a saudar tinha um caráter demasiado funcional; ainda que, como apontam Bishop e Phillips (2006, p. 51), este costume ser muitas vezes o ponto de partida para responder à questão sobre o que é língua. Esse caminho não me parecia profícuo, pois imprimia uma linearidade e uma opacidade à língua que não refletiam a complexidade dos processos que eu havia vivido em sala de aula anteriormente.

Pensar a língua como a pensam os teóricos da comunicação, como afirma Geraldi (1997, p. 41), sendo um sistema organizado de sinais que servem como meio de comunicação entre os indivíduos, o lugar do mero encontro de emissores e receptores das informações conformadas por uma racionalidade superior, não retratava as dificuldades para se explicar em palavras os fenômenos da vida (e porquê não da própria língua). Quantas vezes como professora tive a certeza de estar “comunicando” suficientemente aquilo que queria ou esperava para não raramente ser surpreendida por trinta e cinco carinhas cheias de dúvidas. A minha racionalidade e aquele dito “domínio da língua” não pareciam ser suficientes para ser professora de línguas para crianças. Afinal, a língua é mais que um mero suporte sonoro e escrito manipulado pelo espírito da razão que vem conformar nela os significados.

Ciente de tudo isso, tracei uma estratégia mirabolante para dar corpo à aula. Lembro-me que me propus a alinhar cada uma das saudações (*good morning, good afternoon, good evening e good night*) a eventos da vida das crianças, acreditando que, assim, ultrapassava a visão da língua como um instrumento de comunicação. Queria trazer o repertório da vida das crianças para a sala, em uma tentativa de dialogar com suas culturas. Nesse sentido, planejei em minha cabeça que diria que *good morning* se usa ao acordar pela manhã para dar “oi” e faria uma lista das coisas que as crianças fazem antes de vir para a escola, sendo eu a “escriba na lousa”. Desconsiderei, até mesmo porque nem sabia naquele momento, que os estudantes não conseguiriam copiar a lista e que isto causaria uma enorme ansiedade neles. De maneira

semelhante, planejei estratégias para o *good afternoon*, o *good evening* e o *good night*. Não posso esquecer que haveria também a repetição das palavras para prática. Sem contar o desejo de tratar das palavras *hi* e *goodbye*, que seriam inseridas como forma de marcar o início e o fim da aula. Tudo pré-pronto e empacotado, sem nenhuma participação das crianças. Tudo em duas aulas de quarenta e cinco minutos. Ufa!

Entretanto, nem tive a oportunidade real de ver esse plano espalhafatoso dar errado. Conforme a aula foi progredindo e eu falava algo como “pela manhã quando vocês acordam” ou “aí chega à tarde, quando vocês estão na escola”, as crianças me olhavam intrigadas. Eu até então desavisada, comecei a desconfiar que algo se passava à margem da minha percepção. Foi quando finalmente fui questionada por uma delas: “Mas *teacher*, agora já é tarde ou é de noite?”. O pior era que ainda que fossem apenas três da tarde, o céu estava escuro em consequência das chuvas fortes do verão do começo de fevereiro. Meu semblante se transformou em uma grande interrogação e a professora de ensino fundamental dos anos finais que habitava em mim gritou internamente: “Meu Deus, eles não sabem o que é manhã, tarde e noite! Eles têm SEIS/SETE ANOS e não sabem!”. Evidentemente, era eu que pouco sabia sobre eles e o resultado deste dia foi um debate longo (e animado) entre as crianças quanto a ser naquele momento tarde ou noite, com algumas intervenções sem muita eficácia da minha parte, tentando explicar a diferença entre o tempo do relógio e o da natureza.

Deu-se assim, por conseguinte, minha percepção de que mais que trazer um vocabulário e forjar alguma relação com a vida dos estudantes, eu precisava conhecê-los melhor. A língua não poderia ser ensinada em uma perspectiva distante da vida de fato vivida por eles. Aquilo que passou foi que, ao tentar fugir de uma perspectiva da língua como instrumento de comunicação, permaneci caindo na armadilha da língua como estrutura. Concebi um plano de aula que arquitetou um encadeamento supostamente harmônico, partindo dos sintagmas mais simples das saudações, em uma sequência cronológica, para em um futuro tratar de algo que eu ainda não sabia o que seria, mas por suposto acabaria mirando em um conhecimento de “maior complexidade”.

O retrato de uma visão de língua que entende a necessidade de uma progressão do mais simples para o mais complexo, a qual não leva em conta os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Pensei, naquele tempo de 2013, indiretamente a língua como um código ou estrutura, privilegiando a compreensão que a entende como um constructo com fim em si

mesmo, estruturado e normatizado pelas regras da gramática (CAMARGO *et al.*, 2016) excluindo, da mesma maneira como a perspectiva que a vê como comunicação, algo de muito importante: os estudantes, o contexto e os processos de construção de significado. O ensino-aprendizagem não ocorre no vazio. Acontece em um lugar e com alguém. Acredito que já não se faz mais espaço para professores que apresentam a língua em termos apenas de seus artigos, pronomes, substantivos e verbos. Aprendi neste episódio que é preciso relacionar com a vida e com o mundo que existe. Como docente que ensina crianças, era necessário antes de mais nada oferecer a acolhida às crianças em suas singularidades, como mostra o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019a, p. 84). Para isto, precisava expressar minha “capacidade de confiar e respeitar as crianças, educando-as nas diferentes situações vividas” e com propostas desafiadoras a partir das próprias produções das crianças. Ao ter conseguido oferecer, ainda que tortamente, esta acolhida inicial por meio da escuta e leitura dos sinais oferecidos pelas crianças, minha resposta possível foi reelaborar minha ação, reestruturando diante de medo, angústias, emoções, afetos e pensamentos um novo modo de pensar minha prática (SÃO PAULO, 2019a, p. 84).

Diante disto e para minha própria sorte, respondi a todo esse imbróglio com uma saída que permitiu uma aproximação das crianças e de suas necessidades. Não houve, da minha parte, toda a reflexão exposta acima sobre a visão de língua subjacente ao meu fazer ou a percepção das necessidades das crianças. Ainda, nem foi minha decisão movida pelo desejo de me alinhar a uma concepção de língua (e também de mundo) mais contemporânea. Apenas entendi pragmaticamente que se naquele contexto a passagem do tempo era uma questão que intrigava aos estudantes, esse poderia ser o ponto de partida (ou minha tábua de salvação). Em muitas maneiras, o que decorreu disso se parece muito com o episódio do *Baby Shark* que descrevi anteriormente. Havendo, no entanto, a diferença de que, em 2019, eu entendia a relevância de descentralizar o planejamento da aula e que a escolha do que iria ser ensinado não precisava estar apenas nas minhas costas. Contrariamente, em 2013, eu dava caminhava no escuro acertando aqui e errando ali.

Com muito mais ansiedade e apreensão do que hoje, em 2013, fui promovendo intervenções motivadas pelas curiosidades dos estudantes. Começamos com a compreensão do que era o dia (*day*) e a noite (*night*), para as quais ouvi respostas divertidas que começaram a me mostrar como dar aulas para as crianças era tão poderoso. Ouvi coisas como: “O sol se

esconde atrás da água” ou “eles existem porque Deus quis”. Tratamos dos conceitos de translação e rotação e eu trouxe uns dois mitos indígenas brasileiros sobre o dia e a noite para discussão em sala. Ao falar de translação e rotação, fiz minhas primeiras incursões com o uso de recursos lúdicos em sala ao usar meu celular para iluminar os corpos dos meus estudantes que representavam o sol e a terra na nossa brincadeira de translação/rotação. A órbita elíptica da Terra era justificada pelo seu “problema de coluna” e, dessa forma, os fenômenos naturais iam se entrelaçando às aulas de Inglês.

Dos dias passamos às semanas, pois os estudantes não entendiam quando eu falava que voltaria na “semana que vem”. Daí foi um pulo para tratarmos dos meses do ano e suas estações. Em meio a tudo isso, contávamos os dias da semana e os meses, falávamos sobre os *Vikings* e nossos aniversários, além de colorir várias atividades. Uma coisa foi levando à outra e meu coração se acalmou da mesma maneira que havia ocorrido durante o *Potato Project*. Creio que foi ao longo desse ano que eu entendi de vez que não precisa ter o controle de tudo e prescrever cada passo. Eu não precisava escrever cada sintagma que ia ensinar em sala no planejamento de aula. As próprias crianças iam revelando seus interesses e eu, como professora, fazia a mediação do ensino-aprendizagem de Inglês e pensava no melhor encadeamento.

Foi caindo a ficha como professora neste novo contexto com as crianças que tudo podia ser mais leve se “conversa[sse] com o grupo, ouvi[sse] o que as crianças pensa[vam] e [trouxesse] argumentos sob a forma de boas perguntas” que as levassem a refletir (SÃO PAULO, 2019a, p. 88). Foi assim que comecei a me abrir para a discussão e produção de significados que emergiam da curiosidade dos estudantes sem temer não estar “dando conta do currículo”. Lembro-me como se fosse hoje quando, ao entrar na sala dos professores, uma de minhas colegas da escola me abordou. Começando com o clássico “você não morre mais”, ela disse que comentava com uma outra professora que eu não era professora de Inglês. Eu franzi a testa, pois aquilo me pareceu uma repreensão. Ela, notando imediatamente minha expressão, reformulou sua fala: “Não, é que você dá aula de tudo. Geografia, Ciências, Matemática.... Você não parece professora de Inglês. Só de Inglês”. Nós três rimos e eu ainda hoje não sei o que é ser uma professora só de Inglês.

Como resultado de todo esse movimento, a língua que habitava minha sala de aula havia se ressignificado. Mais distante do desejo da comunicação e do conhecimento da estrutura, mais perto dos sujeitos e de suas relações em sociedade e de como, nas suas relações com o mundo

e com os outros, dava-se a construção das suas identidades (HALL, 1998). O foco era na produção em sala de possíveis entendimentos sobre o mundo, na construção local junto com os estudantes de significados sobre suas realidades. A língua era agora prática social que se materializava no discurso entre todos os indivíduos envolvidos no processo, naquela dada realidade. Como mostra Kumaravadelu (2006b), o entendimento de discurso se relaciona, de maneira geral, à ideia de uso conectado e contextualizado da língua, pensada em termos de um contexto e interlocutores determinados.

Dessa forma, a língua é entendida em termos das interações dos indivíduos e suas relações pragmáticas para a construção de significação, incluindo-se aí também a determinação daquilo que pode e não pode ser dito ou deve ser silenciado (FOUCAULT, 1972 apud KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 13). Segundo Travaglia (1997, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Portanto, uma perspectiva discursiva de língua se distancia da visão sistêmica ou comunicacional, ao compreendê-la em constante movimento.

Por tudo isso, ao retornar a lecionar aos primeiros e segundos anos em 2019, seis anos depois dessa primeira experiência, a professora que se apresentou diante dos estudantes já era outra, como não haveria de ser diferente. Tanto porque sua prática era matéria de estudo do doutorado, mas sobretudo porque entendia que o processo de ensino-aprendizagem da língua se daria no encontro *com* os estudantes e não em um planejamento *para* seus estudantes, desenhado solitariamente por ela, pensando as crianças em todas as suas dimensões como já afirmava Malta (2019). Os anos anteriores haviam me permitido perceber que “em lugar de decidir, planejar e organizar sozinha [como professora eu podia] convidar sempre as crianças para participarem do planejamento de uma atividade (...), e, inclusive, avaliar o que fazemos juntos (SÃO PAULO, 2019a, p. 77). Sendo assim, ao mirar meu olhar para primeira aula registrada em meu diário de campo de 2019, deparo-me com uma proposta muito diferente daquela da minha primeira aula em 2013. Vejo que desejava apenas a minha apresentação e a deles, a realização de uma versão adaptada do corre-cotia, na qual os estudantes podiam dizer seus nomes e cantar, e uma conversa para estabelecer os combinados em sala de aula. A repetição que em 2013 aparecia em minha prática como ação descontextualizada, retornava em

2019 inserida dentro de uma perspectiva que se integra à aula para brincar e instaura o uso social da língua (SÃO PAULO, 2019a, p. 79). Separo, a seguir, este trecho do diário de campo:

A aula começa com a professora polivalente chamando a atenção dos estudantes para o fato de que eu cheguei na sala de aula. Primeiramente, me organizo colocando minhas coisas sobre a mesa e alguns estudantes rapidamente já me abordam querendo saber quem eu sou. Essa era minha segunda aula com eles e alguns já sabiam que eu era professora de Inglês. No entanto, é necessário falar com muitos deles ao mesmo tempo e isso pode ser um pouco estressante. É moroso fazê-los sentar para que eu possa conversar com todos.

Eu explico que primeiramente vou organizar a sala para que possamos conversar todos de uma vez. É preciso dizer aos estudantes que se organizem, que guardem os materiais da aula da professora e se preparem para as aulas de Inglês antes de qualquer coisa. Para tal me proponho a separar as cadeiras criando um espaço central. Isto pode parecer uma tarefa simples, mas não é quando se trata de um segundo ano do ensino fundamental. É necessário explicar passo a passo para que tudo não se torne uma grande bagunça.

Dessa maneira, solicito que os estudantes se posicionem ao lado da sua carteira. Ensino que cada um deles deve juntar a mesa e cadeira e, em seguida, que eles devem empurrar as cadeiras em direção às paredes laterais da sala. Começo usando comandos em inglês, como “*could you please stand up?*”. Os estudantes respondem sem dificuldades, a gestualidade e as expressões faciais complementam qualquer dificuldade de compreensão aparentemente. A situação se torna um pouco fora do controle com o excesso de movimentação e eu uso o tradicional “pan pan pan rã” para chamar a atenção dos estudantes e solicitar que retomem o foco na atividade solicitada.

Uma vez empurradas todas as cadeiras, podemos dar prosseguimento ao próximo passo que se trata da formação de uma roda no centro da sala. Para isso, peço aos estudantes que peguem uns nas mãos dos outros e que estiquem os braços de maneira a fazermos um círculo bem grande. Logo, percebo que a palavra círculo não é a melhor escolha. Mais vale a palavra roda ou bola para ficar mais fácil. Depois disso, peço que se sentem no chão. No entanto, peço que sentem bem “gostoso e devagarinho”, pois, caso contrário, eles tendem a se jogar no chão de uma vez ou uns sobre os outros. É claro que eles acabaram se jogando no chão de qualquer forma.

Com a roda formada, retomo a minha apresentação. Alguns deles já sabiam que eu havia quebrado o pé e não havia trabalhado no primeiro semestre por causa disso. No entanto, quando perguntei a esses estudantes, eles prontamente disseram que eu havia quebrado minha cabeça. As risadas foram inevitáveis e um outro estudante corrigiu incisivamente dizendo que havia sido o pé. Nesse momento, expliquei também que gostaria que eles me chamassem de *teacher* para não haver confusão com a professora polivalente que eles chamam de *prô*, *prof.* etc.

Após a conversa inicial, começamos uma brincadeira que se tratava de uma versão “torta” de corre-cotia confeccionada por mim. Nela, os estudantes sentados em roda batem palma e repetem a expressão “*what's your name?*” três vezes e, em seguida, apresentam seu próprio nome. O maior desafio, no final das contas, acabava sendo a batida de palmas. Para isso, criei estratégias

para que todos pudessem acompanhar, fazendo vários exercícios de prática de ritmo.

Quando todos terminam de se apresentar, incluindo aí a mim mesma, começo a conversar sobre os combinados de aula. Para isso, solicito que “todos fechem os olhos e liguem suas orelhinhas, desligando nesse momento suas boquinhas”. Explico porque naquele momento é necessário passar um “zíper na boca para ouvir as coisas importantes” que tenho a dizer.

Diário de Campo - 30/07/2019 - 2B

Percebo no trecho apresentado que o caráter discursivo interacionista emerge em minha prática como professora, pois, como afirma Bakhtin (2013), “duas vozes são o mínimo para que a vida aconteça”. A docência acontece *com* as crianças sendo que a escuta é aqui pauta, instaurada e planejada. Percebo que, em conformidade com *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019a, p.74), busco “propiciar interações que fortaleçam a autoria das crianças e sua participação” em minha aula. Defendo que a entrada no ensino fundamental em nada deve representar uma ruptura com o direito à escuta e à acolhida oferecidos na Educação Infantil, cabendo ao docente oferecer por variados instrumentos a segurança e a confiança que as crianças requerem para seu “crescimento cultural e emocional” (SÃO PAULO, 2019a, p. 74). Deste modo, o que vai ocorrendo é que, no fazer diário em sala vou construindo um ensinar inglês que se faz com as crianças, como já assinalaram Malta (2019) e Kawachi-Furlan e Malta (2020) em seus trabalhos e, depois, reverberaram Brossi (2021) e Tonelli e Secatto (2022). Como mostram as autoras (2019; 2020), entender o ensino de inglês *com* crianças é reconhecer “a participação e protagonismo das crianças ao longo de todo o processo” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 156). Portanto, deve-se agir na docência de maneira em que a ação mais que resulte em uma mera mudança de preposição.

Todavia, esta percepção não parecia responder a algumas especificidades do ensino de Inglês que eu queria entender e, em especial, do ensino de Inglês com crianças que me intrigava. Se quando ensinava adolescentes e adultos, a palavra era meu maior e quase único instrumento, com as crianças eu temia que minhas “magias metalinguísticas” não surtiriam o mesmo efeito. É claro que eu também usava vídeos e *flashcards* nas aulas com os mais velhos, mas preciso admitir que eles eram recursos acessórios. Sobretudo na realidade da escola pública em que tudo é complicado e difícil: limite de xerox, cabos que somem na hora em que se precisa deles, sala de vídeo sempre cheia de algum material que impede o uso apropriado etc. Toda uma

ladainha que não convém tratar aqui, e que já se sabe. Havia mais a ser dito sobre a prática de Inglês com crianças e minha experiência em sala com elas me indicava isso.

Voltando à minha sala de aula, percebo que uma das minhas primeiras tentativas desajeitadas para suprir este espaço impreciso criado pela ausência da palavra escrita em sala de aula foi a criação do que chamo até hoje de aquecimento do corpinho. Esta foi e é uma atividade que surgiu em meados de 2014, depois da inserção da música do *Hello*. Ela consiste no uso de palavras (como verbos de ação, itens lexicais relacionados às partes do corpo ou palavras relacionadas a direção e sentido), músicas e brincadeiras para a prática do Inglês em sala. No início, era uma ação com movimentos criados por mim unicamente, com aspirações ao pouco que havia visto sobre *Total Physical Response* (TPR) ou Resposta Física Total nas aulas de metodologia de ensino na graduação. Como mostra Spasiani (2020, p. 186), o TPR foi criado inicialmente, a partir de bases na psicologia do desenvolvimento, das teorias de aprendizado e da pedagogia humanística, para o ensino de línguas a adultos. Seu criador, James Asher (1986), acreditava que adultos poderiam aprender uma nova língua da mesma forma que uma criança aprendia a sua primeira língua a partir da forte ênfase em comandos e ações. Desta forma, o TPR propõe um contexto de comandos e ações, aliados a movimentos corporais, cujo objetivo é introduzir os conhecimentos iniciais de uma nova língua (SPASIANI, 2020, p. 187). Com isto em mente, eu notei que poderia fazer uso de alguns aspectos do TRP para possibilitar maior presença do corpo das crianças em minhas aulas. Em acordo com o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019a, p. 102), não é saudável que as crianças fiquem apenas observando:

O corpo ativo que anda, corre, pula, sobre e desce, escorrega, pega e solta, puxa e empurra, experimenta texturas, pesos, tamanhos, cores, formas e funções dos objetos e se conhece nesse processo de exploração do mundo é garantida de saúde para bebês e crianças.

Sendo assim, eu percebi muito rapidamente que obtinha êxito com as crianças. Elas adoravam ficar em pé na sala e se movimentar sem parar. Os estudantes viviam em seus corpos as palavras e seus significados. Não era preciso ficar explicando como convencionalmente se faz em outros contextos de aula, como se nota no trecho a seguir:

Dançamos o *Hello* e depois fazemos o aquecimento do corpinho. Os estudantes permanecem em pé e lhes desafio a seguirem os comandos e a se alongarem:

Professora: *To the left, to the right* [movendo os braços]. *Touch your toes*. [Toca o dedão sem dobrar os joelhos]. Não pode dobrar os joelhos.

[Os estudantes têm muita dificuldade em fazer essa atividade. Repito isso alguma vezes e depois peço a eles para tocarem a cabeça. Um estudante começa a chutar os colegas e toma uma bronca].

Professora: *Touch your toes. Down. Turn your head. Down. Touch your knees*.

Menina 1: *Oh my god!*

Professora: *Touch é tocar. Touch your Knee. Touch your nose. Touch your popozinho*.

[Todos riem]

Diário de campo - 22/08/2019 – 1 A

Com isso, eu me dava conta que, quanto mais o tempo avançava, menos dependente eu era das palavras e mais eu usava meu corpo, o corpo dos estudantes, os sons, o espaço da sala e qualquer recurso semiótico que eu tivesse à mão para fazê-los aprender. Ao mesmo tempo, para as crianças, essas barreiras entre o Português e o Inglês pareciam muito mais fluidas do que para os estudantes mais velhos, pois se eu me fazia entender como professora, pouco importava qual língua eu estava usando. Ocorria que eu aprendia sobre o ensino-aprendizagem de Inglês voltado às crianças no processo de ensino-aprendizagem com as crianças. Tratava-se de ensinar inglês em sala com a crianças.

Neste cenário, em que estas experiências reverberavam em mim, tive contato no primeiro ano do doutorado com novas perspectivas de reflexão sobre a produção de significações a partir de leituras no campo da Linguística Aplicada (CANAGARAJAH, 2018a; 2018b; CANAGARAJAH; WURR, 2011; PENNYCOOK, 2016). Essas visavam dar maior atenção à fluidez dos processos, seus contextos e suas vozes. Estes novos estudos ligavam-se à tentativa de descrição da compreensão não daquilo que seria uma língua em si, mas, sim, da gama de ações e interações que permitem a construção de significados nos tempos presentes. Neste âmbito, eram profícuos os estudos direcionados a pensar como acontecem as negociações de significados entre sujeitos com diferentes línguas no mundo globalizado, conectado e desterritorializado. Como aponta Pennycook (2016, p. 201), esses intentos resultaram em uma variada terminologia para sua explicação, a saber: superdiversidade, translinguismo, prática translíngua, transglosia, *polylingual languaging*, entre outros.

Diante dessa miríade terminológica, minha atenção recaiu primeiramente na prática translíngue, cujo diálogo parecia possível com os fenômenos que observava em sala de aula. O translanguismo vê os recursos verbais de maneira sinérgica, interagindo uns com os outros para gerar significados para além das estruturas linguísticas (CANAGARAJAH, 2018b, p. 1). Segundo Canagarajah (2018b), a prática translíngue contribui de maneira significativa para o entendimento do uso de recursos verbais em comunidades de prática. O autor trata do assunto a partir de seus estudos (CANAGARAJAH, 2018a; 2018b) sobre competência linguística de profissionais universitários da área de STEM (ciências, tecnologia, engenharia e matemática), nos quais percebeu a necessidade da proposição de novas formas de entendimento da ideia de competência linguística para compreensão dos processos de produção de significado pelos usuários multilíngues. Seus estudos desvelam um modo de aquisição de língua e de competência que se desvia dos modelos dominantes na Linguística Aplicada. Canagarajah (2018a, p. 35) afirma que, em geral, se espera que falantes multilíngues, antes de participarem em situações mais complexas, como a escrita de artigos acadêmicos ou palestra em contextos profissionais, adquiram competência básica na gramática da língua-alvo. Mais do que isso, pensa-se que as habilidades orais precedem a aquisição de habilidades mais complexas, como a escrita profissional.

No entanto, a observação das práticas e as entrevistas feitas revelam que os falantes multilíngues estudados por Canagarajah encontram maior dificuldade nas interações orais e cotidianas fora de seu contexto profissional. Nota-se ainda que o quadro de suposições sobre a competência linguística, citado anteriormente, ecoa a perspectiva da linguística estruturalista sobre o campo da aquisição de línguas. A visão tradicional, assevera Canagarajah (2018a, p. 35), o entende em termos da acumulação linear durante o processo de aprendizagem, renegando quaisquer elementos visuais e o uso da gestualidade corporal durante a comunicação. De maneira oposta à visão estruturalista, para o autor (CANAGARAJAH, 2018a) é preciso situar a língua dentro de ecologias espaciais e materiais, tratando-a como um entre vários recursos semióticos possíveis para a produção de significado durante a comunicação.

Também a este respeito, um trabalho anterior do autor em colaboração com Wurr (CANAGARAJAH; WURR; 2011, p. 1) trazia evidências de que “os pressupostos da linguística moderna refletem a homogeneidade e o monolinguismo, deixando de levar em conta as realidades multilíngues em diversos contextos e comunidades” não situadas no mundo

ocidental. Canagarajah e Wurr (2011) descrevem que, em muitas comunidades sul asiáticas, a noção de comunidade se constrói em torno da noção de espaço geográfico e não de língua. Sendo assim, nessas comunidades, a norma vigente é a da diversidade linguística e as pessoas, como resultado, estão sempre dispostas a negociação de significações em sua vida pública. Mais do que isso, os autores (CANAGARAJAH; WURR; 2011) apontam que os integrantes deste tipo de comunidades assumem que não encontrarão pessoas que falem sua mesma língua em suas interações cotidianas e, diante deste fato, criam estados mentais mais propícios para a negociação e estabelecimento de normas intersubjetivas co-construídas com os falantes com quem estarão em interação.

Nesse processo de criação, os falantes multilíngues “não dependem apenas do meio verbal para obter inteligibilidade. A comunicação envolve o uso de uma ecologia de recursos” (CANAGARAJAH; WURR; 2011, p. 3), como: os objetos na localidade, o contexto comunicativo, o próprio corpo e pistas paralinguísticas. Portanto, a ideia de norma neste cenário se atrela à situação de interação em que ela ocorre em que tanto sua eficiência quanto à inteligibilidade de comunicação tornam-se transitórias, não sendo mais possível afirmar que uma norma criada em um contexto de comunicação em cenários multilíngues, como os descritos, seja também aplicável em outras interações entre falantes diversos.

Como Canagarajah (2018a) e Canagarajah e Wurr (2011) não tratavam do ensino de língua para e com crianças, aproximo-me de García (2009; 2014). Ao lê-la, percebi o quanto o conceito de prática translíngue, aliado à ideia de língua enquanto discurso, ajudavam-me a compreender como eu, professora de línguas com crianças, tinha encontrado formas para responder a um contexto em que para ensinar línguas era necessário se levar em conta algo mais que a palavra. De certa forma, posso afirmar que meu medo inicial, aquele da “professora de Inglês dos anos finais do ensino fundamental” se justificava. Era o medo de alguém que ainda não visualizava o potencial dos recursos não verbais para o ensino, embora já os utilizasse antes. Entretanto, a compreensão explícita de que a competência linguística de meus estudantes poderia ser co-construída sinergicamente com a mobilização de recursos que transcendem a palavra escrita ou dita, explicou muito sobre aquilo que vinha e venho fazendo. Possibilitou aprender mais sobre mim mesma e, quiçá, conceber que acabei me contaminando, no bom sentido, da fluidez dos meus estudantes e me deixando levar por essa doce brincadeira em que

o ensino-aprendizagem de língua não estava no livro ou no quadro, mas em tudo que fazíamos em sala.

Mas e o Inglês? Gritava minha consciência incômoda. Como mostra Jordão (2014a), havia uma instabilidade de sentidos atribuídos à língua inglesa havendo uma quantidade considerável de acrônimos que tentam explicar o fenômeno do ensino do Inglês, a saber alguns: Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Segunda Língua (ISL), Inglês como Língua Global (ILG), *World Englishes* (WE), Inglês como Língua Internacional (ILI), Língua Franca English (LFE), Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês como Língua Adicional (ILA). Esclareço aqui que cito apenas alguns, pois não me propus a fazer uma pesquisa para esgotar o tema. Fazia muito tempo que eu não me apropriava deste tipo de discussão e fiquei um pouco inconformada em saber que haviam se ampliado ainda mais as siglas referentes ao Inglês.

A partir da leitura de Jordão (2014a) e de Rosa (2021), pude compreender a genealogia destes acrônimos. Primeiramente, ambas afirmam que todos os acrônimos supracitados emergem como uma reação a “um paradigma que dominou, e ainda domina, o campo do ensino de língua inglesa, o do Inglês como Língua Estrangeira” (ROSA, 2021, p. 31). O ILE refere-se, mostra Jordão (2014), a um contexto de ensino-aprendizagem em que o falante nativo do idioma era tomado como o modelo válido a ser seguido e os não-nativos estavam em uma posição de submissão, de busca da reprodução não só do idioma como também da cultura dos falantes nativos. O objetivo nesta perspectiva é “aproximar-se o máximo possível da variante nativa” (JORDÃO, 2014a, p. 18). Já o entendimento de ILG advinha da compreensão de que mesmo não sendo a língua denominada oficial de um país, o Inglês ocupava um lugar no contexto mundial de destaque.

No que se refere aos acrônimos WE e ILI, Rosa (2021) explica que o modelo de WE tem relevância ao reconhecer como legítimas outras variantes de Inglês que são faladas, por exemplo, nos países que são ex-colônias. Todavia, esta perspectiva tenta sedimentar variantes a partir das territorialidades, estabelecendo talvez hoje coisas que o senso-comum poderia chamar de Inglês indiano ou Inglês brasileiro. Contudo, ao fazer isto, ele promove o apagamento das heterogeneidades dentro dos espaços e, igualmente, fixa um pouco provável modelo único de Inglês para todos os falantes que são brasileiros ou indianos. De maneira semelhante, pensar o ILI também traz à baila a questão da consolidação da língua em meio a processos de tomada de poder. Neste caso, ocorre exatamente o apagamento da história que

levou a língua inglesa a ocupar seu lugar atual. Como assevera Jordão (2014a), não se problematizando a historicidade, despolitiza a língua e se contribui para uma crença na identidade *natural* do Inglês para o uso nas comunicações internacionais. Quanto ao termo ILA, Jordão (2014a, p. 31) explica, após realizar pesquisa sobre seu uso em diversos artigos acadêmicos, que ele vem sendo utilizado em situações em que a aprendizagem do Inglês ocorre por migrantes que moram em países cujo idioma oficial é o Inglês. Em uma sociedade cada vez mais plurilíngue, propor o ensino de Inglês em termos de ILA poderia fazer mais sentido que em termos de ISL.

No que tange a LFE e ILF, as duas perspectivas se centram na produção de significados em detrimento das variantes linguísticas. Em Rosa (2021), tenho acesso ao estado da arte elaborado pela autora sobre ILF. É interessante saber que os estudos seminais de ILF, realizados por Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer, nascem do desejo de compreensão em como as manifestações entre não-nativos acontecem e se realizam em áreas como pronúncia, léxico e semântica. Aprendo com a leitura de Rosa (2021) que o conceito de Língua Franca, ao qual fui apresentada em 2016, já havia se refratado em relação à sua história passada. O novo olhar lançado sobre ILF entende que devem ser consideradas as comunidades de prática e não mais em comunidades de fala, buscando-se compreender os processos que geram formas linguísticas de inteligibilidade.

Diante disto, Canagarajah (2013 apud ROSA, 2021, p. 49) reconhece que os estudos em ILF se aproximam da perspectiva translíngue nesta virada, a qual, para ele, o termo *English as Língua Franca* (ELF) seria mais adequado. Contudo, o autor argumenta que a aproximação não representou uma superação do interesse nas formas e na sistematicidade dos elementos linguísticos. Para o ILF, as estratégias de negociação de significado ainda ficam no *backstage* e os repertórios pré-existentes e/ou as formas compartilhadas permanecem protagonistas. De forma oposta, no translinguismo, a comunidade de prática se funda na contingência da interação contextual e dos usos de estratégias de negociação. No âmbito desta discussão, a influência do translinguismo sobre IFL leva os estudos a uma terceira fase, na qual há uma ênfase na negociação de sentidos e na pragmática com a proposta por Jenkins (2015 apud ROSA, 2021) do Inglês como uma Multilíngua Franca. O novo termo busca representar o fato de que outras línguas também podem estar presentes na interação, como em práticas translíngues e plurilíngues.

No Brasil e no Sul global, o conceito de ILF também ganha espaço no meio acadêmico, sofrendo intervenções e ressignificações em relação às suas proposições anteriores. Rosa (2021) evidencia em seu trabalho que diversos autores, como Gimenez, Calvo e El Kadri (2015; 2018), Siqueira (2015; 2018), Jordão e Marques (2018), Duboc (2018), Jordão (2019) e Duboc e Siqueira (2020)¹⁹ têm feito publicações propondo novas interpretações para o entendimento de LF diante do contexto local. Percebe-se que estas publicações convergem para um posicionamento que distancia o ILF do estudo das variantes e o coloca em termos do uso do Inglês como língua de contato por falantes que não compartilham o mesmo repertório linguístico e cultural.

Além disso, este enfoque destaca o papel da interculturalidade (WALSH, 2007; CANDAU, 2020), não mencionado em estudos anteriores sobre ILF. Este viés entende que a consciência intercultural é necessária para lidar com diferentes formas de produzir sentidos e com possíveis desentendimentos culturais. Este ILF feito no Brasil, como cunha em seu artigo Duboc (2019), mobiliza os estudos de Letramento Crítico, da Linguística Aplicada Crítica, da Pedagogia Crítica freireana e da Decolonialidade para pensar como, nos processos de produção de significação também se imbricam as relações de poder, as relações entre sujeitos, as questões relativas às identidades, à cultura, à colonialidade e à translíngua. Mais do que isso, esses diversos autores também se debruçam sobre as mudanças que uma perspectiva de ILF deve trazer para o ensino de língua inglesa, notadamente no que diz respeito à produção de materiais didáticos e à formação docente. O ILF feito no Brasil preocupa-se com o ensino e a formação de professores de Inglês deliberadamente, explicitando a urgência de uma formação docente crítica para lidar com a interculturalidade, os conflitos raciais, as questões de poder e as diferenças em sala de aula.

Uma vez colocados os pingos nos *Is*, compreendi que, para responder à questão sobre o Inglês que eu ensino em sala com crianças, não bastaria pegar um dos termos que havia lido a respeito, colocar embaixo do meu braço e sair andando. Eu sabia que havia tido muitas identificações com a prática translíngua, como mencionei, e a presença de suas ideias na perspectiva do ILF feito no Brasil me pareciam sedutoras. Eu entendia a minha prática como um espaço para construção das identidades na diferença, com presença sempre que possível na

¹⁹ As referências completas dos trabalhos mencionados estão disponíveis em Rosa (2021).

perspectiva intercultural (WALSH, 2007; CANDAU, 2020). Ainda que eu não pudesse afirmar que minha sala de aula retratasse de maneira ostensiva manifestações translingües, ela não era também apenas o espaço do Inglês *versus* português. A presença em sala dos muitos estudantes migrantes, por exemplo, criava um espaço de negociações de sentidos, no qual além dos recursos paralingüísticos, eu acabava usando também outras línguas. Como destaco no trecho a seguir:

Percebo que um dos estudantes não fez a atividade, ele chegou não faz muito tempo na escola e ele tem dificuldade com o português:

Professora: ¡No hiciste!¿Por que no escribiste? Pode escribilo em español. No ha problema, ¿ok? Copia-lo. ¿Por qué no escribiste? ¿Por qué no lo hiciste? ¿Por qué no pone la palabra? ¿No sabe lo que va a escribir?

[O estudante diz que não quer fazer]

Professora: Por que? Você tá triste? Por que você não quer fazer?

[Outros estudantes vêm até a mesa em que converso com o estudante e pedem várias coisas]

Dou uma olhada nos cadernos, converso com o estudante que não faz a lição. Ele chegou há pouco e é um estudante do Peru. Ele me diz que “no puede hacer”. Contudo, não me explica o porquê. Eu pergunto com meu espanhol se ele está com dificuldade em ver e ele acena que sim. Eu digo para ele mudar de lugar para facilitar. O estudante fala muito baixo. Isso quando fala conosco. Diário de Campo - 25/09/2019 - 1C

No episódio descrito, começo a conversa com o estudante peruano em espanhol para tentar compreender suas dificuldades. Não há preocupação da minha parte de estarmos em uma aula de Inglês e eu estar explicando o que deve ser feito em Espanhol, ou melhor, em Portunhol. Isto não ocorre só aqui em minhas anotações de campo. Em outro episódio, uma professora polivalente se interessa ao perceber que deslocar-se do Português pode ser uma maneira de ajudar o estudante:

A professora polivalente vem conversar comigo sobre o estudante. Ele tem muita dificuldade com o português. Ela diz que conversou com a coordenadora para sugerir que uma professora “que falasse a língua dele” fizesse a sondagem com esse estudante. Para ela, ele conhece as letras, mas não a entende quando ela fala. Ela vem até mim dizer isso por ter me ouvido falar em espanhol (um espanhol tosco) e o estudante ter respondido para mim. Depois de algum tempo, começo a chamar os estudantes para virem à minha mesa para colocarmos a atividade no caderno. Eu solicito a eles que passem a cola e coloquem o desenho no caderno. Ajudo o estudante a colar e começo a intercalar o português com um pouco de espanhol. Ele me responde em

espanhol o tempo todo. Eu explico mais uma vez o que deve ser feito e ele agora compreende.
Diário de Campo - 10/03/2020 - 1C

Vê-se no trecho que a professora acreditava que o ensino-aprendizagem seria assegurado se for vencida a barreira da dificuldade linguística. Este aspecto é ainda mais proeminente se pensadas as professoras alfabetizadoras que se encontram no dilema de ensinar o Português para estudantes migrantes usando as mesmas estratégias pedagógicas destinadas aos demais. Sendo assim, a saída proposta pela docente em questão não é a reorganização da estratégia em sala. O caminho proposto é encontrar um outro sujeito, alguém que fale a língua do estudante, fato que não assegura, eu defendo, seu processo de ensino-aprendizagem de Português porque saber uma língua não é, obviamente, a mesma coisa que ensiná-la.

Ademais, as interações em Espanhol, ou “Boliviano” como as crianças geralmente denominam todas as formas de Espanhol que chegam à escola, quer os estudantes sejam peruanos, argentinos ou bolivianos mesmo, também penetram nas interações entre os estudantes e professores. Em 2019, ainda na sala do estudante do primeiro episódio, fui surpreendida com o uso pelas crianças da palavra *borrador*. Como se nada fosse, uma delas pediu o *borrador* à professora polivalente que prontamente entregou a borracha. Minha cara de interrogação imediatamente fez com que a professora polivalente explicasse que o estudante peruano usava *borrador* ao invés de borracha e as crianças tinham passado a usar também. Ela mesmo usou algumas vezes em nossas aulas compartilhadas. Prontamente, eu não me fiz de rogada e comecei a usar.

Não só o Espanhol, mas, de repente, o Francês também teve participação coadjuvante em minha aula. Primeiramente, *bonjour* foi sugerido por uma criança como “outro jeito” de saudar. Isto mostrou, como se verá a seguir, que para ela a distinção entre esta ou aquela forma de saudação nas línguas significava apenas jeitos diferentes de se fazer a mesma coisa:

Professora: Se para a mamãe fala bom dia quando acorda, o que você está falando para a professora...

Menina: Boa taaarde.

Professora: Isso, repete comigo: *good afternoon*. Mais uma vez: *Good*.

Estudantes: *Good*

Professora: *Afternoon*.

Estudantes: *Afternoon*.

Professora: Agora quando vai escurecendo, a luz vai sumindo porque o sol vai ficando cada vez mais distante...
Menino 2: Também tem outro jeito.
Professora: Qual o outro jeito?
Menino 2: *Bonjour*.
Professora: *Bonjour c'est français. É français. (...)*.
Diário de Campo - 06/08/2019 - 1C

No ano de 2020, mais uma vez o Francês apareceu enquanto fazíamos um passeio para conhecer as instalações do CEU no começo do ano. No trecho a seguir, uma criança pede minha ajuda para interagir com o segurança do equipamento em Inglês, creio que, de alguma forma, ela tenta articular a aula de Inglês à situação de prática social que vive:

Na portaria, eu apresento os seguranças. As crianças dão oi. Fazem comentários sobre a função deles ser cuidar da gente na escola e nos ajudar.
Menino 1: Como é ajudar em outra língua?
Professora: É *help*.
Menino 1: *Help. Bye Bye* Segurança.
Menina 1: E segurança em inglês?
Professora: *Security Guard*.
Menina 1: *Security Guard*. Ah, *bonjour*.
Professora: *Bonjour, comment ça va?*
Menina 1: *Que?*
Professora: Eu perguntei como vai você.
Menina 1: Eu sei falar *bonjour. Excuse moi*.
Professora: Vamos Pablo, perto. Eu não quero perder ninguém.
Menina 1: Oh, Teacher. *Excuse moi*.
Professora: oh, *Excuse moi*.
Diário de Campo - 06/02/2020 - 1B

No entanto, como se leu, a estudante que nos acompanhou expande o contexto de interação. Ela não somente queria saber como deveria chamar o segurança em Inglês, como também adiciona um cumprimento em Francês ao mesmo funcionário. Eu entrei na brincadeira e a estudante prosseguiu, usando outra expressão que conhece (*excuse moi*) quando se antecipa a mim e passa a minha frente.

Por todo o exposto, aprendi neste processo reflexivo a compreender aquilo que faço em um diálogo com a prática translíngua, como propõe Canagarajah (2018b), pois permite a mim situar a língua no espaço e tempo, possibilitando aceitar a acomodação das imprevisibilidades e diversidades que marcam o tempo atual. A língua não deve ser pensada como pertencendo a um lugar ou a uma comunidade, deve estar aberta para a emergência de significados e da

gramática nas interações situadas. Portanto, ao invés de tentar forjar maneiras de acomodar os repertórios de vida dos meus estudantes, buscando dar vazão a suas identidades locais de uma maneira artificial, é mais valioso estar aberta para aquilo que é precioso para eles. Isso acontece, acredito, ao desassociar as palavras de normas e significados pré-construídos, ao abrir espaço para considerar como os recursos verbais ganham significado no tempo e espaço. Sendo assim, dar significado a espacialidade permite “entender que cada prática é situada, holística, conectada, mediada e ecológica, logo interligada a diversos recursos semióticos e participantes.” (CANAGARAJAH, 2018b, p. 3)

Apesar destas identificações, opto por não proclamar aos sete cantos que o Inglês que ensino é uma prática deste ou daquele jeito. Dou-me conta do quão reducionista é procurar o Inglês que ensino e qual é o termo preciso e correto. Se parto do princípio de que minha prática se constrói junto e com meus estudantes, diante do contexto e, como já disse anteriormente, estabelece diálogos e deslocamentos em relação ao currículo prescrito, cujo foco são, em algumas partes, os elementos linguísticos, é preciso ter cautela. É preciso reconhecer que estou inserida em uma rede escolar e que a tradição escolar, volta e meia, nos demanda os resultados, as notas e as provas daquilo que está certo ou errado. Quando não nós, a tradição escolar providencia avaliações externas, cuja participação da disciplina de Inglês tem começado a acontecer. Diante disso, julgo ser mais proveitoso compreender o ensino de Inglês com crianças que realizo dialogando com as concepções epistemológicas dos translinguismo e do ILF feito no Brasil. Sem a necessidade de um nome apenas, de rótulo somente ou buscar para mim uma filiação a algum grupo acadêmico específico. Aquilo que importa, eu aprendo, finalmente, não é o nome: é a clareza epistêmica diante da *práxis*.

4. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E EMOÇÕES: OLHAR A PROFESSORA POR INTEIRO

4.1 Do caos em sala à Estabilidade Instável das Relações Pedagógicas

Eu não sou uma pessoa que tem muitas memórias sobre os meus primeiros grandes dias. Eu não lembro nada sobre meu primeiro dia na escola. Não consigo rememorar meu primeiro dia na faculdade ou ir muito mais além de que dei aula em duas salas ao mesmo tempo no primeiro dia como professora na Rede Municipal de São Paulo. A falta de memória sempre me incomodou um pouco. Sempre quis poder contar para os outros sobre esses eventos singulares da vida. Achava estranho que meus colegas professores tivessem tantas memórias sobre como se alfabetizaram, quando entraram na escola pela primeira vez ou quando haviam chegado na universidade, enquanto eu não me lembrava bem sobre estas experiências.

De maneira diversa, eu me lembro até do que vestia no primeiro dia em que comecei a dar aula para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura. Eu estava tão ansiosa naquele dia e ao fechar os olhos consigo visualizar como se fosse hoje o meu caminhar pelo corredor da escola enquanto eu e os demais professores nos apresentamos em todas as salas dos primeiros e segundos anos. Lembro-me que para todos ao meu redor, eu manifestava meu terror em estar me tornando professora de pequenos e justificava explicando que não havia recebido formação para dar aula para crianças tão pequenas. Isso até era uma meia verdade porque na graduação em Letras, o ensino de Inglês pensando crianças quase não era explorado. Ao mesmo tempo, como dito em outro lugar, em 2013, eu estava há pouco de me formar no curso de Licenciatura em Pedagogia. Logo, teoricamente, eu tinha alguma formação para dar aulas para crianças pequenas. No entanto, eu questionava meus conhecimentos profissionais para atuar com crianças. Eu não reconhecia ter conhecimentos teóricos suficientes para penar uma prática em sala, daí toda aquela narrativa que se seguiu nos capítulos iniciais. É interessante notar esta minha insegurança sobre a formação docente e o conhecimento docente já é tratada nos trabalhos de muito autores (JOHNSON, 1996; FREEMAN, JOHNSON, 1998; MAGGIOLI, 2014) que apontam ser estes assuntos ainda muito controversos no campo educacional.

Sobre a formação de professores, Freeman e Johnson (1998, p. 397) apontam que a despeito de ser feita em abundância, a formação tem sido pouco estudada e não recebe a publicação de produção literária tão extensa quanto o que se dá em números de formação de professores na vida cotidiana. Com vistas a isso, os autores (1998, p. 398) afirmam que a formação de professores tem sido executada muito mais com base nas tradições e em opiniões que em definições teóricas e estudos documentados. Neste sentido, para Johnson (1996, p. 765) é possível visualizar uma fragilidade do campo da formação de professores que consiste na dificuldade encontrada pelas formações em apresentar tipos de conhecimento que se assemelhem aos realmente necessários para o trabalho em sala de aula. Esta situação de desencontro gera, comumente, aponta Johnson (1996, p. 765), um mal-estar visto que, por um lado, os professores em formação sentem-se insatisfeitos ao entenderem que recebem muita teoria e trabalham pouco a prática. De maneira semelhante, as escolas e os institutos de línguas, no caso dos professores de línguas, ficam insatisfeitos ao receber novos contratados que se mostram pouco eficientes em transpor a teoria que sabem para a prática. Por outro lado, os formadores de professores argumentam que se os professores iniciantes não conhecem a teoria, eles não serão capazes de tomar decisões informadas sobre o que fazer quando entrarem nas salas de aula.

Este debate entre o lugar da teoria e da prática na formação de professores, insere-se em uma discussão ainda maior, como mostra Maggioli (2014, p. 188), aquela que busca compreender o que é necessário para ser um professor profissional. Para Maggioli (2014), discutir esta questão é relevante na medida em que se reconhece que o campo de ensino de Inglês para falantes de outras línguas possui pouco mais de 50 anos e que muitas vezes é a porta de entrada mais rápida para o ingresso na docência, tendo em vista que a formação pode ocorrer por cursos de curta duração. Sendo assim, o autor afirma que, em sua opinião (2014, p. 188 - 189), o campo da formação de professores não construiu uma pedagogia própria para sua ação. Fato que implica que as práticas formativas oscilam entre focar na prática em oposição a focar na teoria. Portanto, tem-se um panorama em que, por um lado, os programas de certificação para professores de línguas procuram fornecer um conjunto básico de habilidades padronizadas, denominadas “melhores práticas”, para serem replicadas independentemente do contexto de atuação. Por outro, a tradição acadêmica das universidades promovem formações em que a visão de ensino - aprendizagem embasa-se no conhecimento da pesquisa teórica com certo

distanciamento das práticas em sala de aula. Da minha parte, eu iniciei minha jornada no ensino de crianças buscando alento na teoria. Percebo que inicialmente eu acreditava que aquilo que jocosamente denominei anteriormente de pote de ouro, isto é, respostas e caminhos para ensinar as crianças, estava somente na teoria e que era a partir dele eu poderia desenvolver meu trabalho docente. Fato que logo se mostrou pouco acurado, como narrei ao longo da minha escrita.

Em específico no campo do ensino de línguas, Freeman e Johnson (1998) destacam que, por muito tempo, a formação foi baseada em evidências empíricas que operacionalizavam princípios para o ensino de determinadas habilidades ou visava a promoção de comportamentos de ensino que fossem mais efetivos para a promoção do ensino-aprendizagem. Desta forma, a formação de professores calcava-se no conhecimento a ser transmitido e nas técnicas necessárias para treiná-los, não havendo espaço para observação do que os professores realmente sabiam e como esse conhecimento reverberava no curso natural de seu processo de tornar-se professor. Kumaravadivelu (2012, p. 8) denomina este tipo de formação de transmissionista e o associa a métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, pois visam transmitir uma série pré-determinada de elementos e conhecimentos do formador para os professores em formação. Segundo o autor (2012, p. 8), o formador opera como um condutor do conhecimento já processado e simplificado para os professores em formação, cuja função é receber e aplicar o conhecimento em sala de aula. Não há neste processo formativo o encorajamento para a construção por parte dos professores de suas próprias visões e versões sobre o processo ensino-aprendizagem. A formação de professores acontece de cima para baixo, com o *input* do conhecimento produzido externamente a sala de aula pelos *experts* em educação.

A formação por meio da transmissão de conhecimentos, segundo Freeman e Johnson (1998, p. 399), perdurou no campo educacional até meados da década de 1970. Por meio dela, o professor aprendia uma série de comportamentos, rotinas e roteiros derivados de estudos empíricos e os aplicava em sala para garantir a aprendizagem efetiva. Acreditava-se, então, que era possível relacionar diretamente certos padrões de ensino a certos resultados específicos na aprendizagem. Deste modo, assumia-se que para se tornar professor era necessária a aquisição de conhecimentos que podiam ser replicados em uma diversidade de contextos, a despeito de suas diferenças. Como reconhece Britzman (1991, p. 30), a prática educacional como essa, com base na psicologia, provocou uma transformação no campo de ensino de professores que ocasionou na maior importância do conhecimento em si que da presença do professor em sala

de aula. Para esta visão, aprender era resultado de uma série de metas/objetivos pré-estabelecidos e o aprendizado era uma questão de técnica. Freeman e Johnson (1998, p. 399) assinalam que se criava, assim, um corpo abstrato e descontextualizado de conhecimento que negava a complexidade das interações humanas e reduzia o processo de ensino - aprendizagem a uma lista de comportamentos quantificáveis a serem atingidos.

Ainda na década de 1970, Freeman e Johnson (1998, p. 340) destacam que o campo da formação de professores passou a se interessar pelos pensamentos, julgamentos e pelas tomadas de decisões dos professores e suas relações com os seus processos cognitivos. Esta mudança de perspectiva instigou a percepção dos professores como capazes de agir e tomar decisões a partir dos recursos contextuais de suas salas de aula. Isto levou a no final de década de 1970, como apontam Freeman e Johnson (1998, p. 400), ao interesse do campo de formação de professores voltar-se para a cognição docente e para os processos que marcavam a elaboração e planejamento das aulas. Este interesse revelou que a ação docente não se residia apenas em uma série de comportamentos pré-determinados a serem aplicados em sala.

Por conseguinte, seguindo Johnson (1996, p. 766), o lugar da teoria foi relativizado uma vez que se percebeu que muitas vezes ela não informa a prática porque os problemas vividos em sala de aula não são resultado da falta de conhecimento. De maneira diversa, ficou latente que a vicissitudes vividas pelos docentes são oriundas do âmbito social, dos contextos culturais, econômicos e educacionais em que sua prática acontece, ou seja, a da escola e a da sala de aula. Por esta razão, afirma Johnson (1996, p. 767), dá-se o reconhecimento pelas instâncias formativas de que o conhecimento dos professores sobre o ensino - aprendizagem é, em grande parte, construído socialmente nas experiências vividas a partir das salas de aula das quais os professores vieram. Consequentemente, vejo aqui a explicitação da razão do meu desalento ao final da produção do documento curricular em 2017. Tendo partido, no início da ação, de uma visão que buscava um caminho padrão e uma única resposta, talvez infelizmente mimetizando despercebidamente as práticas formativas que advogavam por caminhos únicos para todos os contextos, com a participação na construção do *Currículo da Cidade: Língua Inglesa* (São Paulo, 2019b) fui pouco a pouco dando a ver a mim mesma o caráter contextual do fazer docente como destaca a autora (1996) anteriormente.

Desta aproximação com as práticas dos professores, resulta uma linha de pesquisa em formação de professores, cuja emergência deu-se na década de 1980, em que a percepção do

trabalho docente partia de suas experiências prévias como estudante e de suas experiências pessoais. Ademais, como mostram Freeman e Johnson (1998, p. 768), nesta perspectiva, a relevância do contexto do trabalho docente também passou a ser considerada como um fator relevante para a própria formação de professores. Sendo assim, o processo de ensino - aprendizagem veio a ser entendido como construído socialmente pelos professores a partir das experiências da vida e da sala de aula. Mais do que isso, Freeman e Johnson (1998, p. 400) contam que se começa a entender que os professores usam o conhecimento em sala de forma interpretativa e socialmente negociada, em uma contínua reconstrução a partir das salas de aula e das escolas em que eles atuam. Isto implica, obviamente, na percepção de que os professores não são sujeitos vazios ao entrar no processo de formação de professores, os quais não se pode desejar meramente preencher com conhecimento pedagógico e teórico.

Portanto, é preciso reconhecer, seguindo Freeman e Johnson (1998, p. 402) que o processo de formação de professores é socialmente negociado porque o conhecimento sobre o ensino-aprendizagem é construído através das experiências vividas juntamente e com os estudantes, os seus responsáveis, os gestores da escola, assim como outros membros da profissão docente. Experiência estas que, em meu caso, são marcantes, pois não havia antes do encontro com as crianças e das mediações/interações em nossas salas de aula uma professora de inglês com crianças como a que vim a me tornar. Logo, como mostra Johnson (1996, p. 767), esta reconceitualização da formação assume que o conhecimento docente pertence e é construído pelos próprios professores, sendo em grande medida resultado da experiência. Por consequência, a teoria tem seu lugar ressignificado na medida em que tem a capacidade de informar a prática da sala de aula e é compreendida pelos próprios professores. Assim sendo, como propõe Johnson (1996, p. 768), a teoria é situada no contexto familiar de seu próprio ensino e vem para beneficiar a prática ao ajudar a trazer à tona, alterar e fortalecer as justificativas existentes na mente dos professores. Isto acontece, entendo agora, quando os professores articulam suas justificativas para o porquê ensinam do jeito que ensinam, quando refletem sobre a teoria dentro do contexto de suas próprias salas de aula, e quando eles falam sobre suas justificativas com os outros. Tudo isto permite que nós, professores, promovamos um tipo de construção de sentido que permite não apenas mudar o que fazemos, mas também mudar as justificativas para o que fazemos.

Por tudo isso, hoje entendo que formação docente não contempla apenas a teoria e que a teoria não é a única fonte que alimenta a formação docente, obviamente. Ao mesmo tempo, tenho clareza epistemológica de que o conhecimento para o ensino-aprendizagem não é resultado da pura prática em sala de aula. A aprendizagem docente, nesta feita, é um processo para ser vivido ao longo da vida, resultante e emergente das experiências em contextos sociais, tanto como estudantes em sala de aula e em escolas, primeiramente, e depois, como professores participantes em programas de formação profissional inicial e continuada. Como resultado da aprendizagem de que ensinar não se resume a um grupo de comportamento e rotinas a serem seguidos para o bom sucesso do trabalho escolar, entendo que solução no campo do ensino-aprendizagem não está na busca dos comportamentos adequados ou dos melhores métodos. Creio que se deve aprender aquilo que funciona com um grupo em determinado contexto, reconhecendo que pode não dar certo com outros, pois a aprendizagem depende da participação nas práticas sociais, dos contextos associados ao ensino-aprendizagem e de todos os sujeitos envolvidos.

Toda esta reflexão feita sobre formação docente, me leva a pensar sobre as emoções contraditórias que senti no início da minha carreira quando do encontro com os adolescentes e o que aconteceu depois no encontro com as crianças. Se nós, professores de Inglês, não discutimos a questão da Infância em nossa formação inicial, posso afirmar que não falamos também de maneira mais detida sobre a Juventude. Como mencionado anteriormente, inicialmente em minha carreira trabalhei com jovens e gostei muito. Penso que esse *gostar* e a facilidade que senti para dar aulas para os adolescentes não eram resultado exatamente da minha formação ou de uma habilidade natural. Procuro sempre refutar a ideia da aptidão natural à docência, pois ela entra em confronto com o princípio de uma docência profissional.

No que se refere a isto, Goodwin (2010, p. 19) afirma que o ser professor há muito tem sido tratado em termos do binômio arte ou ciência, isto é, ou uma habilidade inata ou um processo dado pelo estudo. De acordo com a autora (2010), desde os primeiros anos do século XX, o debate se o ato de ensinar se faz por arte ou ciência tem alimentado inúmeras pesquisas e teorias, permitindo o surgimento de variados modelos de preparação de professores. Contudo, o que se percebe, assevera Goodwin (2010, p. 20), é que a despeito de tantos debates há um discurso que advoga a capacidade de ensinar como mais inata do que aprendida, o que continua

a alimentar opiniões de que a formação pedagógica é desnecessária porque um bom ensino depende principalmente do conhecimento do conteúdo e da habilidade verbal do professor.

Em contraste a quaisquer debates, nota-se, afirma Goodwin (2010), que esta busca pela resposta entre ciência ou arte não se mostrou útil em resolver outro problema, o da qualidade da formação dos professores, cujo interesse é contemporâneo e global. Como afirma a autora (2010, p. 19), embora haja quase nenhuma discordância sobre a necessidade de formar professores com qualidade e sobre o papel central que desempenham na socialização dos cidadãos, ainda há pouco consenso sobre o que constitui uma formação de excelência e como se pode formar professores com qualidade. De acordo com Goodwin (2010, p. 20), este debate sobre qual é o conhecimento docente a ser construído tem percorrido o mundo, uma vez que se questiona incessantemente do que se trata um ensino de qualidade e como ele deve se parecer em um contexto global.

Ganha, assim, espaço a problematização dos saberes e fazeres que um professor competente deve dispor nos novos contextos de escala global. Falar em contexto de escala global implica, ressalva Goodwin (2010, p. 21), no reconhecimento de que a nova norma para o trabalho docente será sua atuação em salas cada vez mais diversificadas. Independentemente de onde estarão, os professores darão aulas para crianças não somente diversas, mas com necessidades e demandas variadas. Por conseguinte, é preciso formar professores globalmente competentes que estejam preparados para projetar e tratar do conhecimento usando mais que habilidades/conteúdos. Necessita-se, afirma Goodwin (2010, p. 22) e em acordo com o explicitado anteriormente, conceituar o conhecimento sobre ensinar de maneira que transcenda aspectos práticos (com suas limitações) do ensino discreto de habilidades/ metodologias, para desenvolver em nossos professores-estudantes formas de pensar e abordar o ensino - aprendizagem que promovam a mobilização de um repertório profissional para uma vasta gama de problemas e dilemas, a maioria dos quais não pode ser prevista antecipadamente.

No tocante a esta questão, é relevante o que pontua Kumaravadivelu (2021, p. 10), de que é preciso ter em mente, uma vez que a necessidades, situações e desejos no ensino-aprendizagem de línguas são imprevisíveis, que nenhum método idealizado pode vislumbrar todas as variáveis de maneira antecipada para fornecer sugestões adequadas a todas às situações específicas que os professores em sala de aulas têm que enfrentar em sua rotina cotidiana. A construção de métodos, em geral, ocorre de cima para baixo guiada por moldes de abordagem

universal que assumem poder dar conta de múltiplas realidades. Opostamente, o autor (2012, p. 10) defende que a formação de professores que reconhece o protagonismo docente e a relevância dos contextos e sujeitos participantes, deve pensar a prática por meio de uma aproximação pós-métodos. Isso significa dar liberdade aos professores e reconhecer que não há um método por si lá fora que seja a única resposta ao mesmo tempo em que se entende que o professor é capaz de avaliar e analisar sua prática de forma a organizá-la.

Já para Maggioli (2005, p. 1), o campo do ensino de língua Inglesa é especialmente sensível no que tange a questão do desenvolvimento de seus profissionais. Segundo o autor (2005, p.1), os programas de formação, nos cinco continentes, enfrentam diversos problemas em sua formulação. Ele identifica, primeiramente, que ainda há necessidade de formadores qualificados, o que resulta em falta de sistematização dos processos formativos docentes, com eventual predileção aqui e ali na elaboração dos cursos pelas modas acadêmicas em que não se leva em conta os percursos profissionais prévios dos participantes. Em segundo lugar, o autor (2005, p. 1) afirma haver pouco financiamento para as formações e essas, quando ocorrem, possuem o formato de comunicações intensivas de curto períodos de tempo. Ela não privilegia, de tal modo, percursos formativos reflexivos de longa duração. Como resultado disso, Maggioli (2005) observa a quase inexistência de acompanhamento posterior dos processos formativos para a implementação das ações e ainda identifica a pouca motivação por parte dos professores para participar dos processos formativos oferecidos.

Assim sendo, Maggioli (2005, p. 2) entende que a formação profissional se posiciona, infelizmente, muitas vezes sob um ângulo tradicional segundo o qual os professores devem ser consertados a partir do modelo padrão que lhes é imposto. Neste cenário, as oportunidades de formação profissional são ministradas por especialistas e as decisões sobre as estratégias formativas são geralmente feitas pelas instituições de ensino especializadas, causando um descompasso entre as necessidades percebidas pelos professores e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas. Ainda, ele entende que esta perspectiva coloca o professor em um papel que desconsidera sua bagagem de conhecimento e sua experiência profissional. Não os tomando como indivíduos diversos, cada um em seu próprio contexto único em um processo histórico e dialético de crescimento profissional. Sobre isso, Goodwin (2010, p. 28) tem uma posição muito parecida, entendendo que apesar da existência de retóricas progressistas sobre a formação de professores, ela continua a operar segundo uma “abordagem bancária” de

conhecimento (FREIRE, 2020). Britzman (1991, p. 29), assim como Goodwin (2010), problematizam/questionam a ideia de formação docente como na maioria das vezes associada a um caráter vocacional baseada no treinamento. Ela explica que este modelo entende o processo de tornar-se professor como uma adaptação a uma série de diretivas, baseado no treinamento com foco em habilidades centradas na imitação, repetição e assimilação. Como Goodwin (2010), Britzman (1991, p. 29), identifica o professor neste processo como um “receptáculo vazio” para o treinamento e não educação.

Além disso, semelhantemente ao que foi abordado por Maggioli (2005), Goodwin (2010, p. 28) e Britzman (1991, p. 16) percebem que em geral os professores - estudantes são obrigados a completar os mesmos cursos ao mesmo tempo e na mesma sequência, com pouca atenção às diferenças nas suas experiências, necessidades ou capacidades. Britzman (1991, p. 16) enfatiza que as formações reproduzem a estrutura da organização escolar, inserindo os professores – estudantes em níveis e áreas. Ainda, aponta a Goodwin (2010), raramente a instrução ou o currículo na formação de professores são diferenciados para atender os professores-estudantes onde eles estão. O que decorre disso, por sua vez, é que os professores em sua prática encontram dificuldades para romper com os paradigmas estabelecidos e propor uma educação na integralidade. Observa-se, ao fim e ao cabo, a implementação de currículos para crianças de maneira igualmente inflexível àquela que os professores - estudantes foram apresentados em suas formações. Pois, como diz Goodwin (2010, p. 16), eles acabam por “ensinar como foram ensinados em não como lhes disseram para ensinar”.

Contrariamente ao ângulo tradicional ou a abordagem bancária, Maggioli (2005, p. 5) propõe que a formação de professores seja pensada em termos do que ele chama de perspectiva visionária. Por meio dela, o autor defende a participação dos professores no processo de tomada de decisões e compreende a formação não como uma ação para mudar o professor, mas como um processo contínuo e necessário para a ação docente. Mais que isso, propõe que se busquem recursos formativos dentro da própria escola, coadunando o conhecimento de professores experientes e novatos. Este outro ângulo pensa também que a formação deve partir do olhar da prática e das decisões tomadas a partir destas observações, objetivando possibilitar a construção de técnicas feitas sob medida para cada contexto escolar. Isto sugere, eu entendo, em processos formativos que permitem a emersão de uma variedade de tempos e métodos, com a implicação direta dos professores no processo de construção de seus próprios cursos.

- Retornando ao que tange à minha experiência, a partir das leituras feitas percebo que a tranquilidade de estar com os adolescentes era reminiscência de algo que eu não havia me dado conta na época e que só notei recentemente chacoalhando minhas memórias sobre minha prática de trabalho junto aos adolescentes e meu conhecimento sobre esse tempo de vida. Entendo agora que quando assumi meu cargo como professora, eu já atuava no Lajeado e em minhas funções, o público com que lidava majoritariamente era o de jovens. Quer nas dependências do CEU ou nas divulgações externas, eu estava sempre interagindo com jovens da região procurando uma maneira de fazê-los participar das atrações e ações do equipamento. Concomitantemente, a juventude do Lajeado tinha sido objeto da minha investigação teórica em minha primeira pós-graduação (MARTINS, 2009) e depois no Mestrado (MARTINS, 2014). Por isso, quando cheguei à escola, não só eu me sentia à vontade com meus estudantes, por ter estabelecido uma prática de trabalho prévia com eles e por muitos deles me conhecerem, como eu já estava familiarizada teoricamente com as culturas e identidades juvenis (PAIS, 1993; CATANI; GILIOLI, 2008) do distrito, conseguindo relacionar com a juventude sem problemas

De maneira oposta, ao me deparar com as crianças pequenas em sala, a primeira coisa que perdi foi essa segurança do conhecido. Eu quase nunca tinha interagido com crianças menores antes em contextos profissionais. Havia somente permanecido em uma escola de educação infantil bilíngue por uma semana para fazer um trabalho acadêmico e atuado com crianças de dez a doze anos no Clubinho de Inglês, oferecido pela Faculdade de Educação da USP, com uma colega parceira da graduação. No entanto, esses dois pequenos momentos não me fizeram sentir mais confortável para enfrentar doze salas com uma média de trinta e dois estudantes cada. Eu trazia comigo, seguindo aqui Britzman (1996, p. 7), o mito sobre a formação docente em que a aprendizagem legítima acontecia somente no chão na escola. Sendo assim, eu me apequenava diante da não experiência prática e confundia aquisição de saberes pedagógicas e a experiência do ensinar com a garantia “um mapa já traçado” para aquilo eu deveria fazer em sala. Para piorar, os discursos que me circundam na escola me informavam muito pouco e apenas indicavam para ensinar palavrinhas, musiquinhas, joguinhos e historinhas. Tudo sempre no diminutivo e dizendo para que eu me mantivesse no básico, dialogando de certa forma com aquilo que Santos (2005) denomina de a “ideologia do pouquinho”. Segundo a autora, essa perspectiva parte do pressuposto de que a escola pública

não é um lugar de aprendizagem de Inglês, por isso, oferta-se aos estudantes doses pequenas da língua através de listas de vocabulário ou tópicos que enfatizam sua estrutura. O desejo é somente de remediar a situação que é a do fadado insucesso. Se pensarmos, então, em meu contexto daquele tempo, não vejo como poderia ter havido outra visão a respeito do ensino de Inglês.

A despeito disso, fui descobrindo, da maneira mais dura, que não havia nada de fácil em se tornar uma professora das crianças. Se antes mesmo de pisar em sala eu estava mais que preocupada com quais eram os conteúdos pertinentes à minha disciplina, desconfiando muito dessa história das musiquinhas e palavrinhas. Ao entrar em sala, notei que o *buraco era muito mais em baixo*, uma vez a cada dia eu descobria que precisava repensar diversos aspectos sobre a maneira com que estabelecia as relações pedagógicas com os meus estudantes. As relações pedagógicas, a partir das ideias de Meirieu (1988, p. 88), podem ser compreendidas como os processos de mediação relacional entre docentes e discentes que ocorrem antes, concomitantemente ou após a aprendizagem. Elas são fundamentais para garantir certa dose daquela estabilidade instável que precisamos para a prática em sala de aula. Ao me referir a uma estabilidade instável, busco descrever a harmonia que, em certa medida, é necessária para que nós, professores, possamos executar nosso trabalho. Ao mesmo tempo, desejo abarcar o outro lado da moeda, ao querer mostrar que a estabilidade, para não converter em monotonia ou autoritarismo, deve estar aberta às instabilidades inerentes de quando se lida com pessoas (em especial as pessoinhas). Com isto, me refiro a um sorriso fora de hora, uma alternância de planejamento diante de uma intervenção, uma discussão inesperada ou um grupo de dentistas que insiste em sempre aplicar o flúor bem no horário da sua aula (fato real, neste caso!).

Com respeito a relações pedagógicas, eu mencionei, em um momento anterior, que as primeiras delas no trato com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental foram para mim caóticas. Muitas eram as questões que me atormentavam, as quais não eram necessariamente graves, mas deveras me enlouqueciam. A título de exemplo, o meu simples adentrar na sala exercia como um encantamento sobre todas as bexigas dos estudantes que se enchiam em um passe de mágica e fazia com que eles precisassem ir ao banheiro imediatamente. Se não isso, eu despertava algum tipo de insolação que fazia com que todos os pequenos tivessem uma sede irremediável. Aqueles que não tinham sede e nem vontade de ir

ao banheiro, eram tomados por um desejo inigualável de saber, antes mesmo de eu proferir um *good afternoon* qualquer, qual seria a atividade do dia.

Por outro lado, havia estudantes que não conseguiam se desvencilhar das atividades passadas na lousa pelas professoras polivalentes e não compreendiam que se instaurava a aula de Inglês a partir da minha chegada. Isso sem mencionar outros que me procuravam por terem perdido um caderno, um lápis ou uma borracha, em alguns casos chorando copiosamente, e até se recusando a usar outro lápis ou borracha que não fosse exatamente aquele que se havia perdido. Eu mal conseguia olhar minhas anotações para verificar em que ponto estávamos em cada sala ou fazer os registros das aulas, pois era interrompida sempre por alguma criança querendo me mostrar algo, contar sobre o fim de semana ou ir ao banheiro. Eu era engolida pelo ritmo frenético das crianças.

Não demorou muito para que eu começasse a ficar sem voz. Toda a agitação em sala fazia eu elevar cada vez mais meu tom, quando não perdia a paciência e gritava. Precisei fazer um tratamento com a fonoaudióloga quando minha voz começou a falhar rotineiramente. A inserção do microfone ajudou, mas o barulho me cansava. Eu voltava para casa no final do dia exausta. Lembro-me que deixei de ligar o rádio do carro por um bom tempo e não conversava com meus familiares no retorno do trabalho. Eu precisava de silêncio. Essa situação precisava ser alterada, ela era insustentável para mim. Eu sabia que não era um problema das crianças e nem uma questão de disciplina porque eu observava minhas colegas professoras polivalentes, as quais ficavam em sala comigo por ser a minha aula compartilhada. Não aconteciam nas aulas delas as mesmas coisas que se passavam nas minhas.

Comecei, diante disso, a observar e fazer trocas com minhas parceiras de salas. Como resultado, se não havia uma estrutura formal para o compartilhamento de aprendizagens entre os professores em minha escola ou na Rede Municipal, eu com minha cara de pau fui criando minha rede de apoio e estabelecendo um sistema de mentoria informal. Como mostram White *et al* (2021, p. 567), a formação por meio mentoria é um caminho profícuo ao permitir a aprendizagem por meio da observação do trabalho de especialistas ou professores mais experientes em determinada área. Para além disso, afirmam os autores (2021), ela permite a construção de uma comunidade de educadores e o compartilhamento de histórias de carreira daqueles que influenciam o campo e representam profissionais de sucesso. O ato de compartilhar histórias promove, em especial para os professores novatos, a melhor

compreensão dos papéis a serem desempenhados e das necessidades de aprendizagem profissionais. Portanto, ao observar minhas colegas polivalentes, eu percebia que havia algo na prática delas que fazia com que suas aulas transcorressem como uma valsa novecentista enquanto minha aula era puro *punk rock*. Se por um lado o *punk rock* me caía muito bem, eu estava bem-disposta a ampliar meus horizontes para tornar mais sustentável o fazer diário com seis aulas com crianças pequenas. A decisão inevitável diante disso foi arregaçar as mangas para compreender de maneira melhor sistematizada o contexto mais amplo no qual eu estava inserida e como me posicionar como professora dentro dele. O primeiro passo foi compreender o ensino de Inglês para crianças e também as próprias crianças e suas infâncias.

Eu aprendi em demasia sobre as infâncias e suas culturas durante meus primeiros anos como professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Tanto ao ler documentos oficiais para pensar meus planos de ensino quanto ao participar da escrita dos documentos curriculares de 2016 e 2018. Eu descobri que havia um mundo de gente falando sobre essa questão. No doutorado, vi que ela se estendia para além da perspectiva sociológica que imperava nas discussões dos grupos de formações que participei por causa dos currículos, consolidando-se como uma sociologia da própria infância. Eu me questionava e me culpava como eu poderia ter me formado em Pedagogia e ter continuado à margem deste assunto já que as crianças são o principal objeto de trabalho dos pedagogos, por assim dizer. Eu me senti em dívida com todas as crianças por muito tempo por saber tão pouco a seu respeito.

Eu sabia, no entanto, que nos tempos atuais a infância era, sem dúvida, um momento da vida que tinha ganhado cada vez maior visibilidade tanto por parte das famílias quanto da sociedade. Sendo do conhecimento de todos, como apontam Moura, Viana e Loyola (2013), as inúmeras atividades destinadas hoje especificamente para esse público e participação dele como consumidor dentro da ordem do sistema capitalista, quer como destinatário final dos produtos ou como intermediário, tendo seu desejo atendido pelos pais e seus familiares.

Todavia, vi que a naturalização desse modo de vivência da infância contemporânea, a qual a colocou em um lugar de centralidade, havia provido certo apagamento sobre a construção histórica do conceito. Como mostram Carvalho e Rogério (2017), a inequívoca e imemorial existência das crianças não havia significado também sempre a existência de um período de vida denominado de infância como se o entende na atualidade. Os autores mostravam que a compreensão de que a criança é um ser diferente do adulto que vive o período da infância como

um ciclo da vida “com características próprias e distintas dos demais ciclos, - e o que o torna singular -, havia sido historicamente construída” (CARVALHO; ROGÉRIO, 2017, p. 19). Dessa forma, entendi que, por muito tempo, em nossa história, as crianças não foram vistas como sujeitos de direitos com características próprias.

Com as leituras que fiz para expandir aquilo que havíamos aprendido nas discussões para elaboração dos *Direitos de Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2016a), soube que no Ocidente, desde a antiguidade até meados do século XVIII, as crianças foram entendidas primeiramente como “adultos em miniatura”, cuja inserção no mundo adulto dava-se no momento em que suas habilidades motoras básicas eram adquiridas. Conforme Piletti, Rossato e Rossato (2017, p. 97), em princípio, as crianças eram consideradas diferentes dos adultos apenas em sua força e tamanho, não havendo qualquer preocupação especial a respeito de seus aspectos emocionais, sociais ou afetivos. Neste contexto, a própria origem etimológica da palavra infância, do latim infante (in = negação; fante = fari, falar, dizer), aponta para o entendimento da criança com um ser precário, desprovido da capacidade da fala, incompetente em relação ao adulto.

Todavia, autores muitos anteriores já haviam explorado a questão da infância. No século XVII, Iohannes Amos Comenius (GASPARIN, 2015) defendia que as crianças deveriam ser respeitadas como seres dotados de inteligência, com capacidade para aprender enquanto o professor fosse capaz de despertar o desejo nelas de aprender a aprender. Já Rennè Descartes, como aponta Oliveira (2006), as tinha visto como seres dotados de vontades que necessitavam ser domadas para que se tornassem indivíduos racionais. De maneira oposta à Descartes, John Locke entendera a mente humana como uma folha em branco, cujo preenchimento dava-se apenas por meio da experiência, sendo a infância um período relevante para este processo. Segundo Henry (1998), sua visão ficou conhecida como “teoria da tábula rasa”. Outro nome de destaque dentre os primeiros pensadores foi Jean-Jacques Rousseau, para o qual a educação deveria preservar a natureza dos homens (PAIVA, 2007).

A leitura e aproximação com estas teorias me permitiu perceber como todos estes discursos, com maior ou menor penetrabilidade, ainda habitavam os corredores das escolas e as mentes de alguns de meus colegas professores. Nos diálogos durante as formações relativas à reorganização curricular ou nos momentos do café na sala dos professores em minha unidade educacional, eram pulsantes as visões entre os professores que defendiam as crianças como seres puros ou que aquelas que só se conformavam no processo socializador estabelecido pela

escola. Surgiam muitos comentários aqui e acolá que, por fim, me remetiam às ideias de pureza e “tábula rasa”.

Ademais, esse processo de aprendizagem me levou também a conhecer um pouco da obra *História Social da Criança e da Família* (1981), de Philippe Ariès. Pude compreender como, por meio da observação da iconografia, o autor foi capaz de demonstrar que, no Ocidente, ao menos, o conceito de infância foi sendo desenvolvido entre os séculos XII e XVIII (ARIÉS, 1981). Lembro-me como foi desestabilizador pensar que o conceito de infância havia sido inventado, ao mesmo tempo em que eu conjecturava que isto deveria ter sido uma obviedade para alguém que, na graduação em Letras, leu mais de uma vez as histórias de Charles Dickens. Além disso, não demorou muito para que eu conseguisse me perdoar um pouco ao descobrir, lendo em Moruzzi e Tebet (2010, p. 23), as quais apoiaram-se no trabalho de Kuhlmann Jr. (1998), que, no Brasil, não se pode observar o mesmo fenômeno de ausência do conceito de infância uma vez que este sentimento sempre esteve presente na sociedade brasileira desde o projeto evangelizador Jesuíta, durante a colonização (ou invasão) portuguesa e “possivelmente nas sociedades indígenas que aqui viviam antes da chegada dos colonizadores”.

Em sentido amplo, aprofundi-me na infância enquanto objeto de estudo das ciências. Notei que diversas áreas do conhecimento buscaram definir o ser criança e a infância: a biologia costumava pensar a criança como unidade biológica singular com características idênticas e universais para qualquer lugar ou tempo; e as ciências humanas, por muito tempo, desenvolveram estudos dando atenção às relações entre a criança e a família ou à criança como estudante, isto é, observando-a sempre a partir da perspectiva de interesse do adulto e não da vida da criança em si. Esse viés estabelecia a perspectiva da infância como um estágio preparatório para a vida adulta, um período marcado pela transitoriedade e a criança vista como *vir a ser*. Uma vez mais, ecoavam em mim discursos dos corredores das escolas, como: “eles são muitos pequenos”, “temos que prepará-los para o futuro” ou “seu cérebro ainda não dá conta disso ou daquilo”. A marcação do tempo estava no relógio e não na vida vivida nos corredores da escola. Isso me afetou, por exemplo, quando fui questionada, em 2016, por um Supervisor Escolar da Rede Municipal – não diretamente, ele só se dirigiu à coordenadora pedagógica– de que não deveria escrever na lousa nas aulas com meus terceiros anos do ensino fundamental. Eu fiquei mordida. Eu era professora daquelas crianças há três anos e sabia que

podia usar a forma e quantidade de escrita que usava. Estávamos bem e confortáveis. Não havia razão para privá-los.

Voltando às questões da infância, despertou-me maior interesse o aprofundamento sobre a Sociologia da infância. O nascimento deste campo e o desenvolvimento de estudos antropológicos neste espectro definiram novos paradigmas, os quais reconheceram a diversidade das características das infâncias e trouxeram a perspectiva plural para um conceito que até então sempre fora tratado no singular. Foi a partir da década de 1990 que se notou grande avanço na Sociologia da Infância, com as contribuições de Sarmiento e Pinto (1997), Sirota (2001), Prout (2012) e Qvortrup (2010). Entendeu-se, a partir daí, que não há uma única infância para todas as crianças e reconheceu-se esse momento como um período da vida diferenciado da vida adulta, no qual as crianças são também sujeitos de direitos e cidadãos. Deixa-se de lado a infância e passa-se a considerar as múltiplas formas de se viver as infâncias. O trabalho dos sociólogos, como mostram Oliveira e Tebet (2010), consistiu em um esforço epistemológico de alterar o foco de investigação sobre as crianças de elementos passivos de socialização para sujeitos ativos nesse processo. Logo, o campo da Sociologia da Infância insere uma perspectiva em que:

(...) a criança, bem como a infância, deve ser entendida a partir do contexto em que vive. Esse contexto é formado e construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que criança vive e/ou viveu. Dessa forma, para se compreender o que é criança e conseqüentemente sua infância, precisamos localizá-la num tempo e num espaço, isso significa dizer que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas. (ABRAMOWICZ; MORUZI, 2010, p. 9)

Além disso, Sarmiento e Pinto (1997) destacam que os estudos sobre a infância ultrapassam os limites da investigação no campo da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e da medicina. Para os autores, tornou-se relevante o conhecimento e a valorização das chamadas culturas da infância, visto que é por meio delas que se materializa a condição do ser criança, existindo diferentes tipos de crianças e de infâncias. Em acordo com Oliveira e Tebet (2010, p. 39), o surgimento deste fenômeno das culturas infantis é resultante do reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais, como afirmado anteriormente, os quais interagem com o mundo e produzem cultura a partir de suas singularidades e em suas relações com o mundo adulto, cujo as autoras denominam “o fora”, aquilo que é externo a

criança. Dessa maneira, elas continuam argumentando que a criança produz um tipo de cultura na medida em que estabelece relação com o mundo e com seus pares, ao mesmo tempo em que constrói simbolicamente um conjunto de saberes sobre sua realidade que a distingue do adulto. Para isso, as vivências por meio do brincar, desenhar, inventar e construir têm lugar privilegiado no que tange a elaboração própria da criança de significações sobre o mundo que a rodeia e em que vivem. Por tudo isso, considera-se a infância como um fenômeno social, uma categoria social e geracional, pois, como aponta Sarmiento (2007, p. 11),

A infância é, simultaneamente, uma categoria social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

À vista disso, a infância deve ser observada a partir de uma perspectiva plural que se configura nesse contexto como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças de maneira a levar em conta a diversidade em que elas podem se constituir. Sendo assim, seguindo Barbosa (2009, p. 22), entende-se também que as crianças devem ser compreendidas como “corpos presentes no aqui e agora em interação com outros”. Suas “potencialidades biológicas, psicológicas e socioculturais em desenvolvimento” devem ser validadas, além de haver seu reconhecimento como sujeitos que vivem no mundo em sua “plenitude afetiva, cognitiva e social, mesmo se constituindo em seres provisórios, como todos os sujeitos que pensam e que criam culturas” (SÃO PAULO, 2016b, p. 37 - 38).

Retornando à minha prática, eu notei a partir da observação que o segredo das minhas colegas estava em algo que eu, como professora especialista que só havia atuado nos anos finais do ensino fundamental havia costumeiramente desdenhado: os rituais escolares. Como aponta Meirieu (1988, p. 95), os rituais escolares têm grande importância para a dinâmica escolar por se interessarem por estruturar o tempo e espaço de forma a criar pontos de referência e apoio às diversas personalidades que habitam as salas de aula. A ritualística desempenha, de maneira geral, papel importante em nossa sociedade ao atribuir lugares, codificar gestos e palavras” (MEIRIEU, 1988, p. 95), preservando e garantindo a cada um segurança quanto a ação no campo social. É significativamente importante a percepção de que:

(...) o que caracteriza, na verdade, um ritual eficaz é o fato de garantir a cada um a posição de implicar-se e de ao mesmo tempo retrair-se, o fato de ter um espaço - que não deve ser todo o espaço - e de encontrar um refúgio quando se encontrar ameaçado em sua independência ou integridade (MEIRIEU, 1988, p. 95).

Como professora dos anos finais, eu nunca me preocupei com essas questões de maneira mais detida. Para mim, havia um acordo tácito sobre os aspectos fundamentais de tempo e espaço entre professores e estudantes no que tange às normas de convivência. Eu nunca havia me preocupado tão sensivelmente com regras a respeito do beber água e ir ao banheiro, por exemplo. Eu ignorei que esse acordo em algum momento teve de ser construído e, por óbvio, as crianças dos primeiros e segundo anos ainda estavam aprendendo o que significava ser um estudante. Era preciso, como aponta Meirieu (1988, p. 96), em minha aula também criar um ritual de organização do espaço, no qual as crianças compreendessem como cabia a cada um se apropriar do território da sala de aula, entendendo em quais espaços cabia a elas manifestar-se ou retrair-se. Assim como o espaço, o tempo também precisava de sua distribuição, pois se assim não fosse, “seria apenas o tempo da uniformidade” e, logo, todo tempo poderia ser tempo de ir ao banheiro, beber água e falar com a *teacher*. Eu precisava estabelecer aquilo que Meirieu (1988, p. 96) chama de ritual de codificação dos comportamentos, cuja instauração garante a segurança física e psicológica das pessoas. Não obstante, não se tratava de criar uma lista de regras e começar a aplicá-las despoticamente. O tácito neste caso tinha que ser explicitado: apresentado, explicado, exposto em sala de aula ou escrito no quadro, retomado e retrabalho permanentemente (MEIRIEU, 1988, p. 96).

Da minha parte, eu explicava, explicitava, retomava e repetia. No entanto, eu não sabia *falar com* as crianças. Apesar de todos meus esforços, leituras e da perda da voz, eu insistia em uma prática em que eu falava *para* crianças e não as envolvia na construção do nosso espaço de aula. Havia muita fala da minha parte e pouca escuta, em desacordo com as concepções de sujeitos da infância que eu acreditava já estar alinhada. Como mostra Freire (2019), a escuta e a fala são indissociáveis, sobretudo em se pensando uma educação dialógica (FREIRE, 2020). Ele explica que, para que se deixe de *falar para* os estudantes e se consiga *falar com* eles, é preciso escutar pacientemente. A distinção entre *falar para* e *falar com* não é mera ginástica linguística na perspectiva Freireana, pois ao tomar a posição de *falar com* os estudantes, o docente toma posição em direção a uma formação integral de educação e afasta-se da ideia de

educação como treino e processo que acontece de cima para baixo. Ainda que em algumas situações o professor precise “falar para o estudante e posicionar-se contra suas posições e concepções de outro” (FREIRE, 2019, p. 111), aprender a escutar auxilia os professores para que não se fale impositivamente.

Desta forma, creio que a escuta permite ao docente traçar limites entre a prática com autoridade e a prática autoritária, aspectos também tratados pelo autor (FREIRE, 2019). Sendo assim, o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso para falar *com* o estudante. Entendendo que escutar é mais que mera capacidade auditiva de cada um, a capacidade de ouvir. Quando se escuta se ouve atentamente. Portanto, escutar no sentido Freiriano significa a disponibilidade permanente “à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2019, p. 117). Diferentemente da autoanulação, como alerta o Freire (2019, p. 118), que representa a redução à fala do outro, a escuta pressupõe a capacidade de exercer o direito de discordar e posicionar-se. Ao escutar, eu “me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”. Ao mesmo tempo, a escuta é um elemento potente para a compreensão das diferenças, na medida em que:

Ao escutar, procuramos entender o que o outro está querendo dizer com base no lugar de onde fala. Ou seja, com base: na cultura de que faz parte (que pode variar de acordo com a nacionalidade, a religião, a raça, o bairro, a cidade, o Estado em que mora ou de onde vem, o grupo social, a idade, a profissão que exerce etc.); na história pessoal (experiências que já teve na vida); no momento de vida; na situação de fala e no quanto está à vontade nela (situação de trabalho, de intimidade, familiar etc.); no humor do momento etc. (VLADO EDUCAÇÃO, 2015, p. 60)

No que se referia ao meu caso, eu não me dava conta quando comecei a ser professora dos pequenos que alijava as crianças da participação nas decisões sobre a aula ou de saber o que se passaria em sala. Eu só queria que as crianças se sentassem e me ouvissem. Pouco espaço eu garantia para que elas fossem ouvidas. Eu precisava começar a aula, era urgente, era importante. Havia conteúdo para ser dado. Eu tinha que ensinar Inglês e não ficar de papinho. Eu achava que todas estas histórias das crianças só me atrapalhavam a *começar* a aula. Contudo, o que era a aula? Para as crianças, não eram os conteúdos. Elas queriam compartilhar comigo suas vidas, saber sobre a minha, olhar as fotos em meu celular, isto é, serem acolhidas em sua curiosidade. O conteúdo tentando vir primeiro que a vida não funcionava, porque a vida pulsa

nas aulas com as crianças. Elas se esquivam da ordem escolar em que “agora é hora de aprender e pronto”.

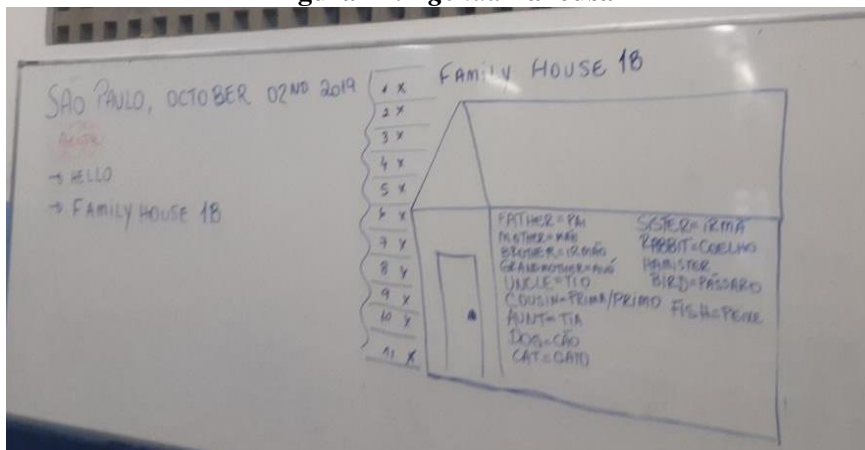
Entretanto, esta virada de chave não ocorreu com um estalar de dedos. Eu penei um tempo para compreender que fora de uma perspectiva dialógica eu continuaria falando, resmungando, gritando e chamando a atenção das crianças inutilmente. Eu tive que entender que para que a interconexão entre escutar e *falar com* ocorresse, era preciso pensar uma educação dialógica (FREIRE, 2020) que objetivasse o *ser mais* e o *saber mais* por meio do diálogo. Era necessário compreender na prática que uma conversa nem sempre é diálogo. Porém, no começo de minha carreira nos anos iniciais, eu não só não estava atenta a isso como não tinha ideia de como estabelecer conversas com meus estudantes. Como mostra a Vlado Educação (2015), boas conversas acontecem quando há disponibilidade e empenho na construção de seus espaços. Deve-se estar convicto de que a construção do conhecimento acontece coletivamente e que é na convivência com as diferenças que se aprende a viver com as diferenças. Para isso, aponta Vlado Educação (2015), a construção de um espaço para a conversa deve acontecer em torno da confiança, a qual pode ser conquistada através de uma série de recursos, como, por exemplo, a acolhida e as rituais.

Diante do desejo a uma prática dialógica e das observações do que faziam minhas parceiras polivalentes, uma das minhas primeiras atitudes de impacto, para superar aquilo que eu chamava de caos, foi a adoção da rotina em sala de aula. A rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação criam para organizar o trabalho pedagógico. Ela é um elemento que se contrapõe ao cotidiano escolar, o qual é muito mais abrangente e aberto a possibilidades. De acordo com Barbosa (2000), a rotina é integrante das práticas educativas e didáticas, sendo previamente pensada e planejada com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano das organizações escolares.

Com vistas nisso, minha percepção era a de que a rotina funcionava muito bem para as professoras polivalentes e, desse modo, antecipando eu também os passos da aula de Inglês para os estudantes, como elas faziam em suas aulas, lhes asseguraria provavelmente conforto. O primeiro ponto a ser destacado era que em minha aula a rotina era a *agenda*, usando o termo em Inglês para apresentar aos estudantes qual era a pauta do dia de cada aula. Ainda que alguns elementos sempre se repetissem, como a escrita do cabeçalho na lousa, ou do “São Paulo” como eu denominava, e a música de introdução, o objetivo da *agenda* diária era explicitar aos

estudantes o que estava planejado para a aula e pactuar os momentos para cada item ou até mesmo que seria dado na aula, como foi mostrado no caso do *Baby Shark*.

Figura 17: Agenda na lousa



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A escrita do cabeçalho foi um desses casos em que me baseei na prática das professoras polivalentes para agir sobre meu fazer. Eu sabia que os estudantes escreviam o cabeçalho todos os dias com elas e concluí que fazê-lo também em Inglês, sendo eu a escriba, aproximava-os da língua inglesa e me permitiria diariamente tratar de aspectos do calendário, os quais, no passado, eu já havia descoberto que poderiam ser caros aos estudantes. Todavia, ao invés de criar uma sequência de atividades para tal, o cabeçalho me permitiu retomar os meses dos anos e os números sem ter que forjar uma relação necessária entre os conteúdos. Da mesma forma, ainda que não escrevêssemos o dia da semana na lousa, este momento também era de retomada sobre qual dia da semana estávamos, como ele se chamava em Inglês, quem fazia aniversário naquele mês ou dia. Vê-se, no trecho a seguir, uma aula em que introduzi a *agenda* aos estudantes do primeiro ano:

Professora: Nós vamos escrever o nosso cabeçalho em inglês e a nossa rotina, mas em inglês chama-se *agenda*. Você vai escrever em inglês hoje. Você vai começar a escrever em inglês hoje. Você está acreditando nisso? É rapaz, vai chegar em casa hoje e vai dizer: “É mãe eu já canto em inglês, já escrevo em inglês, estou arrasando.

Para acalmar os estudantes quanto a questão do caderno, digo a eles que abram os cadernos e passo de mesa em mesa olhando em que lugar eles pretendem escrever o cabeçalho e a agenda do dia para que todos se sintam confortáveis. Começo a escrever o cabeçalho e logo paro diante dos questionamentos dos estudantes se estão escrevendo no lugar certo, na linha certa. Olho os cadernos

e retorno a lousa. É inútil ignorar, pois se não vou a eles, sou rodeada por todos na lousa.

Diário de campo - 30/07/2019 -1C

Em seguida, a questão do caderno foi outra situação com a qual tive que aprender a lidar. O manejo com caderno era daquelas coisas que eu não sabia que deveria me preocupar quando cheguei aos anos iniciais. Eram raros, até a ocorrência da pandemia de COVID-19, os casos de estudantes que chegavam até nós com desconhecimento do uso da tecnologia caderno, sendo que em 2013 ocorreram algumas vezes situações em que foi preciso intervir. Lembro-me de um caso, em 2013, que carinhosamente denominei de “o estudante que escrevia em japonês” no inventariado de histórias. Nele, um estudante escreveu seu nome no caderno na vertical durante uma atividade em minha aula e, diante da minha total inabilidade, tive que pedir socorro à professora polivalente para atuar na situação. Foi a partir de situações como essa que passei a me preocupar com os cadernos e a entender porque os estudantes queriam tanto me mostrar tudo que faziam a todo momento.

A propósito dos cadernos, a sua organização foi por um tempo um entrave. Quando se compartilha uma aula, não se toma mais a decisão de como se organizar tudo como costumeiramente se faz nos anos finais do ensino fundamental. Em especial quando se trabalha com professoras polivalentes, cujas formas de conduzir seus trabalhos em sala são os mais variados. A título de exemplo, para uma colega havia a predileção pela simetria em sala, o que fazia com que eu levasse um tempo arrumando a sala quando a desorganizava para alguma atividade com as crianças fora das fileiras. Já outra mudava sempre o formato da disposição das carteiras, sendo para mim uma surpresa como a sala estaria configurada cada vez que eu chegava nessa turma. O mesmo acontecia com os cadernos de Inglês: algumas sugeriam cadernos separados, outras não se importavam que minha matéria ficasse no mesmo caderno que usavam e havia aquelas que queriam que usasse o caderno de casa. De forma geral, valime da organização dos cadernos através daquilo que chamei de flecha.

As flechas nada mais eram que uma dobradura nos cadernos que decidi fazer com as crianças para ajudá-las a compreender em que espaço elas deveriam registrar aquilo que ocorria em nossas aulas. Uma vez que eu me inseria em uma lógica disciplinar, cabia a mim também auxiliar as crianças a aprenderem a usar o caderno. Nas flechas - e eram muitas ao longo de um único ano porque as crianças mudam de cadernos constantemente, os perdem ou precisam trocar

- as crianças eram incentivadas a fazer desenhos relacionados a nossas aulas para se lembrarem que ali era o espaço do Inglês, como mostro a seguir:

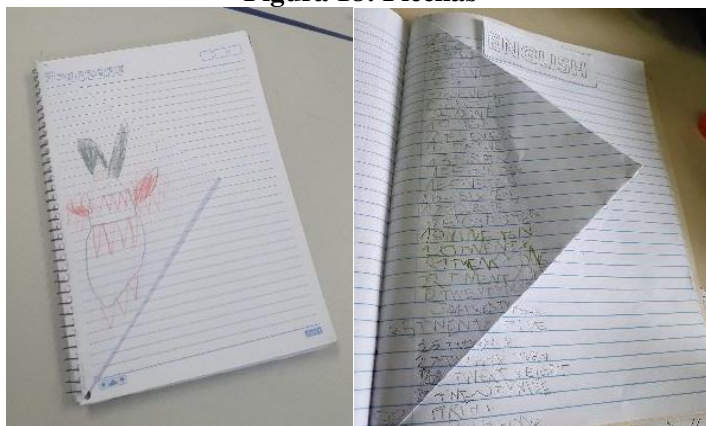
Finalizada a prática do *Hello*, começo a explicar que no dia de hoje iremos organizar os cadernos fazendo a flecha. Mal termino a frase e um estudante já está com o caderno aberto com a flecha bem na minha cara. Brinco que “ele consegue ler mentes” e me valho do caderno desse estudante para mostrar “a flecha mágica” para os demais. Em tempo, esse estudante já tinha a flecha porque em julho participou de uma aula comigo em que ajudei os estudantes a organizar os cadernos.

Continuo, então, explicando a funcionalidade da flecha ao pontuar para os estudantes que ela serve para deixar um “espacinho especial do caderno para matéria mais legal, divertida, *beautiful*, *wonderful* do universo”. Passo a passo, explico que na parte de trás do caderno será para inglês e da frente será da professora polivalente. Algumas crianças começam a dobrar o caderno sozinhas, eu digo que esperem porque vamos fazer juntos todos os passos.

Conduzo todo o processo: peço que coloquem os cadernos fechados sobre a mesa, virem o caderno com a parte em espiral em direção a janela, abram o caderno com ele virado ao contrário e contém junto comigo vinte folhas para o caderno de inglês. Faço cada etapa com eles usando meu caderno como modelo e muitas vezes uso onomatopeias de sons de movimento ao virar o caderno ou as páginas para engajá-los no processo. Quando começamos a contagem das páginas, proponho que os estudantes falem os números em português e eu em inglês. Mas um estudante diz que eles também devem falar em inglês, pois eles “já sabem”.

Diário de Campo - 05/08/2019 - 2 A

Figura 18: Flechas



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020.

Como se vê, eu explicito aos estudantes o que é preciso ser feito. Fico atenta a suas necessidades e mostro passo a passo como tudo deve ser feito. A oralidade é muito presente, antecipando e organizando a aula junto com as crianças para que eles se sintam seguros de que sabem o que está acontecendo ou compreendem o próximo passo. A propósito da oralidade,

destaco, a seguir, dois trechos em que reconheço a importância da oralidade explicitada em meu diário de campo:

Ajudo um, pergunto a eles qual o mês em que estamos, escreve na lousa, ou seja, vou fazendo tudo ao mesmo tempo. (..)
Vou antecipando cada passo oralmente de forma a informar as crianças sobre o que vou fazer. Faço isso para todas as fileiras.
Diário de Campo - 05/11/2019 -1A

Consigo acalmá-los organizando verbalmente a ordem com que devem fazer as coisas na sala: achar a flecha no caderno, escrever o São Paulo, cantar o Hello e o banheiro. Digo ainda que após escrever o São Paulo irei às mesas daqueles com dificuldade com os cadernos. Após explicar isso, vou à lousa e começo a escrever. Sempre falando com eles sobre cada passo que vou fazer e o que eu espero deles.
Diário de Campo - 05/09/2019 - 2B

Neste processo mediado pela oralidade, a língua inglesa vai cada vez mais se imbricando em sala, pois o caráter ritualístico de algumas práticas, como a música do *Hello*, estabelece um cenário seguro em que as crianças conhecem o roteiro do que será feito. Deste modo, nossa interação na organização da atividade vai se dando pelo intercâmbio das línguas portuguesa e inglesa com o gradativo aumento da segunda ao longo dos anos e convivência. Um exemplo deste tipo de interação pode ser visto a seguir:

Professora: *So*, deixa eu testar se está tudo ok. [som da música]. Everything is working. Everybody please stand up beside your table. You guys here. You guys this side please. Very nice. Boys, you guys this side. *You guys, this side please*. Qual seu nome mesmo? Simon? *This side*, Simon.
Menino 1: Oh professora, deste lado ou do outro?
Professora: This side, your right.
[Estudantes conversam entre si]
Professora: *So, let's start!?* *Ok? Everybody ready?* Vamos moço? Agora você parar um pouco para a gente cantar o *Hello*.
Diário de Campo - 05/03/2020 - 2C

Outro ponto que merece destaque e que foi inspirado na observação da prática das professoras polivalente foi a contagem dos estudantes em Inglês. Como dito anteriormente, me interessou desde o começo, como professora de inglês nos anos iniciais, a proposta de trazer conteúdos para serem ensinados em longo prazo de maneira integrada às aulas. Logo, percebi que a contagem dos estudantes era uma alternativa para ensinar os números em Inglês de uma

maneira não artificial, até porque as crianças estavam concomitantemente aprendendo a escrever os algarismos, a contar e a fazer adições. Por conseguinte, a contagem configurou-se como uma brincadeira, para as crianças era quase uma disputa para saber se havia mais *boys* ou *girls* na sala. Destaco, a seguir, um exemplo de como ocorria esta proposta a partir dos registros de meu diário de campo:

Peço que todos os *boys* fiquem em pé atrás de suas próprias cadeiras. Um estudante grita “bora *boys*”. Começo com o processo de contagem devagar explicando em que momento eles devem sentar e repetir. Mas eles entendem muito rápido quando devem fazer cada coisa. Na segunda vez eles já compreenderam e contamos rapidamente até nove. Em seguida faço o mesmo com as meninas. No caso da estudante cadeirante peço a ela que levante o braço. Combino com ela e a ajudo a entender que tem que abaixar o braço. Tudo transcorre rapidamente com as meninas. Elas viram como foi com os meninos.

No entanto, percebemos que minha contagem deu diferente da contagem da professora polivalente. Isso ocorre porque uma estudante foi embora. Alguns estudantes insistem que são onze vendo que na lousa há esse número. Eu explico que mudou porque uma estudante foi embora. Por fim, peço a todos para que fiquem em pé para contarmos todos os estudantes da sala.

Todos os estudantes ficam em pé e o combinado fica o mesmo que antes. Agora todos repetem o número após o estudante se sentar. Os estudantes falam muito alto todas as alternativas. Quando chegamos ao onze, eu os questiono sobre o que vem depois desse número. Um estudante fala *elevem* sem problemas. Sigo falando todos os números em inglês e os estudantes repetindo. Vamos até o dezenove. Completo na lousa os números sobre todos os estudantes. Converso com os estudantes sobre a diferença de número e eles me explicam que uma estudante foi embora.

Diário de campo - 06/02/2020 - 2 A

No excerto observa-se que as crianças além de contar, problematizam a diferença entre a contagem que realizamos e a que havia sido feita pela professora polivalente. A repetição aqui tem a intenção de integrar a apreensão do número ao ato de contar e do levantamento de hipóteses sobre as possíveis maneiras de falar em Inglês. Um dos estudantes, por exemplo, fala que onze é *eleven* e, ao longo desta atividade, os estudantes vão construindo hipóteses também sobre outros números, visto que há muitos *teen* em Inglês nos números, como afirma um deles, e que depois do *twenty* sempre se coloca um número de um a nove, como diz outro.

Esta mirada para os registros, com destaque para os relativos a contagem dos estudantes, mostrou-me que neste *falar com* os estudantes eu fui alterando meu estilo de fala na interação com os menores. Se para os maiores a mediação das aulas contava com uma boa dose de ironia

e humor, fatores que são inerentes à minha personalidade, com os estudantes pequenos caminhei por meio da inserção de elementos do mundo da fantasia e do lúdico. Sobretudo a questão da contagem rendeu, neste quesito, durante as anotações em meu diário de campo. Como se verá nos trechos que selecionei a seguir, a contagem tornou-se uma brincadeira na qual eu lançava “o poder do Inglês” sobre os estudantes para eles pudessem “derreter” em suas cadeiras. Em algumas salas, o poder precisava ser transformado com o auxílio de uma varinha de condão ou com o uso da palavra *kamehameha* (do desenho Goku) para ter efeito:

Começo com as meninas. Continuo falando que conforme lançar “meu poder” os estudantes devem sentar. Ao ouvir isso, uma estudante me pergunta se é “o poder de inglês”. Eu vacilo e digo “É, é o máximo que eu tenho. O poder de inglês”. Diante disso, começo a usar o termo “poder do inglês” cunhado pela estudante. Começo a contagem e o uso do poder funciona. (...)

Passamos aos meninos. Eles se levantam, há mais barulho. Os meninos “derretem” diante do meu poder em suas cadeiras. Eles começam a brincar quando lanço o poder.

Diário de campo - 17/02/2020 - 3C

Começo a contagem e tudo caminha. Movimento minhas mãos como quem lança um poder. Eu uso expressões como: “próxima magia” e “olhe para mim, porque vou lançar a magia”. Os estudantes ficam muito entretidos. Ao final, retomo na lousa e retomo a contagem usando os algarismos que foram escritos pela estagiária. (...)

Começo a contagem das meninas. Uma delas me sugere que use um outro gesto para elas, eu interpreto que seja o de uma varinha de condão. Logo, começo a contagem dizendo que “será a magia da varinha de condão do inglês”. Elas já viram os meninos sendo contados e acompanham o processo com muita tranquilidade.

Diário de campo - 18/02/2020 - 1C

Falo que vou lançar o “poder o inglês” e menciono com os estudantes que na outra sala pediram que eu lançasse o poder do Goku. Os estudantes piram e um começa a falar *kamehameha*. Eu preciso falar para eles se controlarem, pois, o movimento é do *kamehameha*, mas o poder é do inglês”.

Diário de campo - 18/02/2020 -1D

Nesta nova postura, ao invés de tentar fazer os estudantes compreenderem a minha linguagem dos adultos e da racionalidade, encontro um eixo para produzir significados que tanto comunica aos estudantes como manifesta quem eu sou. Assim sendo, pequenas intervenções ganham peso e acomodam as infâncias e as culturas infantis presentes em minhas salas de aulas com mais tranquilidade. Neste novo cenário, em que meu *tablet* torna-se a “máquina mágica de música”, consigo convencer minha estudante com Síndrome de Down a

fazer o desenho porque lhe entrego a folha mais especial desse mundo e o combinado do banheiro é estabelecido com uma intrigante analogia entre a aula de Inglês e um jogo de futebol. Destaco, a seguir, os trechos correspondentes a estes dois episódios em meu diário de campo:

Professora: Agora vou pegar minha máquina mágica de música.

Menino 1: Uou!

Professora: Também conhecida como *tablet* e a gente vai aprender a música de *Hello*. Eu vou conectar meu cabo mágico na minha máquina mágica...tanam!”

Diário de campo - 31/07/2019 - 1C

Procuro o caderno, mas não o encontro. Ao perguntar para ela porque ela não tem o caderno ela me responde “porque não”. Resolvo dar uma folha do meu caderno para ela:

Professora: Posso te dar uma folha? Do MEU caderno para você fazer um desenho. Vou te dar, tá bom? É da Magali, do Cebolinha, da Mônica é muito especial. É a folha mais especial desse mundo.

Menina 1: É Mágica?

Professora: É Mágica. A folha do desenho mágico para você. Você faz o desenho para mim?

Menina: Sim.

Diário de campo - 31/07/2019 - 1C

Chamo muita a atenção sobre o combinado do banheiro e também sobre o fato de agora nossa aula não ser mais uma partida de futebol – um estudante completa com a frase “90 minutos”. Sigo por um tempo com a analogia de que antes tínhamos o primeiro e o segundo tempo de uma partida de futebol, mas agora nesse ano só teremos uma metade do jogo. Ressalto que eles não podem esperar minha aula para ir ao banheiro, brinco com eles que não podem olhar para mim e pensar: “Lá vem a privada gigante!”. Diante dessa brincadeira eles riem. A analogia da partida de futebol serve para explicar tudo, pois digo que os jogadores não saem para ir ao banheiro durante o primeiro tempo.

Diário de campo - 10/02/2020 - 3B

Por todo o exposto aqui, percebo que, ao refletir sobre minha prática, na transição de um fazer caótico para uma existência viável na estabilidade instável do ensino de Inglês com crianças, fui pouco a pouco alterando as formas com que estabelecia as relações pedagógicas em sala. De uma insistente tentativa de *falar para* os estudantes, fui mobilizando conhecimentos e estratégias para criar espaços de diálogo através de boas conversas. É evidente que a elaboração teórica que faço me faltava e como ponto de partida tive a mimeses das práticas de minhas parceiras polivalentes. A partir da intuição e da observação daquilo que dava certo para

elas, eu procurei reformular minhas aulas para tentar melhorar as relações que estabelecia em sala de aula com meus estudantes.

Percebo, a partir de Goodwin (2010, p.25), que mais que desenvolver uma coleção de “como fazer”, consegui estudar o contexto em que me situava e compreender aquilo que os estudantes precisavam, concebendo práticas apropriadas a partir da integração cuidadosamente da experiência disciplinar, do conhecimento do conteúdo pedagógico com as experiências prévias e prática de ensinar os estudantes propriamente. Concluo que, pouco a pouco, pude construir um espaço de trocas significativas com meus estudantes pequenos que tanto permitiram a manifestação das suas identidades e culturas como também me possibilitaram a construção de uma identidade docente com professora de inglês com crianças que estivesse em acordo com minhas vivências, formações e identidade.

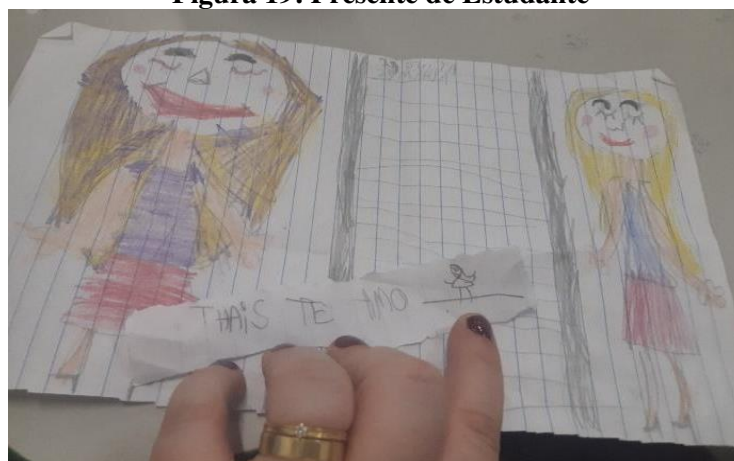
4.2 Emoções, Afetos e Afetar-me com as Crianças

Outros aspectos relativos às relações pedagógicas que se mostraram relevantes para mim quando comecei a dar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental foram as questões das emoções e dos afetos. Como professora dos anos finais, eu nunca tinha feito uma reflexão explícita sobre isto e na escola os discursos circundantes eram um tanto superficiais. Ficávamos no senso-comum do debate, nas conversas em duplas e pouco explorávamos aspectos mais profundos deste tema em nossas formações. O foco era em disciplinar às crianças e pouco se falava dos sentimentos dos estudantes ou dos nossos. Era tudo muito no nível de “tal estudante precisa de atenção porque sua família é assim e assado” ou “sicrano é bem carinhoso, é uma graça de menino”.

E eu? Alguém que não se sentia à vontade para cumprimentar com beijos as pessoas sequer nas rodinhas de amigos ou abraçar os familiares nas festas de final ano, via-me imersa em uma nova realidade ao pisar nas salas das crianças pequenas com as quais não tinha ideia de como lidar. Contudo, de maneira contraditória, a despeito do meu sentimento de viver à docência no caos, via que as crianças me adoravam e isto significava que eu era abraçada, beijada, lambida e agarrada incessantemente pelos pequenos. Eu não conseguia entender porque isso acontecia, sentia-me violada com tanto carinho. Cheguei a compartilhar, incomodada, o

que acontecia com meu companheiro que retrucou: “Thaís, você não trata as crianças...” – ele meditou um pouco – “como crianças”. No entanto, o que seria não tratar as crianças como crianças? O que ele queria dizer? E de que modo eu divergia de um tratamento convencional das crianças?

Figura 19: Presente de Estudante



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Eu não sabia a resposta em 2013, mas percebia um comportamento dissonante da minha parte perante algumas das minhas parceiras de trabalho nos anos iniciais. Eu me sentia em um entre-lugar: eu não conseguia ser a professora Helena do *Carrossel*²⁰ e muito menos desejava ser a diretora TrunchBull, de *Matilda*²¹. Os estereótipos não cabiam em meu corpo e em minhas ações com as crianças. Neste turbilhão de sentimentos, eu tinha que lidar ainda com o fato de que nem me percebia trabalhando por amor à educação, como estabelecia um discurso supostamente hegemônico sobre o trabalho das professoras, e nem sequer tinha planejado me tornar uma. Muito pelo contrário, da minha parte, eu nunca havia ensinado o que quer que fosse sequer às minhas bonecas e nem havia me imaginado como professora na minha infância. No tocante a essa relação entre amor e docência, concordo com Rezende (2020) que muitas vezes eles são equivocadamente ligados na sociedade, de maneira a diminuir o aspecto profissional da carreira. A autora (REZENDE, 2020) aponta que o amor é um elemento

²⁰ A professora Helena é um personagem da novela mexicana *Carrossel* foi exibida em 1991 no canal SBT.

²¹ A diretora TrunchBull é um personagem do filme *Matilda* é uma comédia infantil de 1996, dirigida por Danny Devito. Trata-se, originalmente, de um livro infantil do escritor Roald Dahl.

presente e recorrentemente associado ao fazer docente, quase como que se sem amor não fosse possível dar aulas, sendo o amor um pré-requisito para o ingresso no professorado.

Desta forma, as expectativas sobre a docência feminina quase sempre “oscilam na linha tênue entre profissionalismo e vocação” (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015, p. 149). Sobre o mesmo assunto, Ferreira (1998), mostra que associação da docência à uma vocação remonta aos tempos do ensino religiosos em nosso país. A presença religiosa durante todo o período da colônia conferiu à profissão de professora um status de sacerdócio e, por algum período na história, prestígio social. Não somente isto, prossegue a autora (FERREIRA, 1998), mas também a feminização do ensino século XIX contribuiu, em certa medida, para a construção de uma representação social em que ensinar era algo a ser feito por amor dada uma inevitável vocação daqueles que o faziam.

Ao contrário de tudo isso, meu ingresso na profissão não era o resultado de uma missão de fé. Simplesmente entrei em Letras porque meu plano A, ser jornalista de viagens, não deu certo. Acabei me tornando professora por acaso da sorte quando em de 2009, prestei o concurso para professora da PMSP por insistência dos meus pais e passei. Assumi somente o cargo de Inglês, deixando o de Português para lá, e a experiência não foi tão ruim. Entretanto, olhei por um bom tempo para a docência como um lugar de passagem que permitiria me sustentar para alcançar um outro lugar. Perpetuando, como apontam White *et al* (2012, p. 567), o lugar da carreira docente como “acidental” ou “oculto” diante de uma outra profissão a ser exercida.

Todavia, ter aulas a mim atribuídas nos anos iniciais me colocou em xeque. Não havia nada mais *professora*, por assim dizer, que ser professora nos anos iniciais do fundamental. Eu entendo que, naquele tempo em que ainda estava incerta dos meus caminhos, esta era uma linha que não queria transpor. Eu não desejava superar a barreira que separava os Fund II dos Fund I, isto é, a dos professores especialistas para estar junto dos professores que atuavam do primeiro ao quinto ano. Isto se dava porque as separações entre estas categorias de professores eram e são muito marcadas.

Em 1994, Carvalho (1994) já observava que havia formas de se relacionar com os estudantes e com a escola muito diversas quando se falava dos Fund. I e dos Fund. II. Para os Fund. I, a relação com os estudantes dava-se a partir dos paradigmas da proximidade e da relação pessoal. Eles – em sua grande maioria elas, para ser mais acurada - falavam de *suas*

turmas, *seus* estudantes e *suas* aulas. De maneira oposta, para os Fund. II, à docência era um trabalho muito mais pessoal. Os Fund. II viviam uma despersonalização das relações de trabalho, não possuíam uma sala e nem os estudantes eram *seus*. Identifico-me muito com o relato que Carvalho (1994, p. 95) faz sobre os conselhos de classe, em que os professores do Fund. II precisam de números, sobrenomes e locais em que os estudantes se sentam para saberem corretamente de quem estão falando. Aliás, concordo com ela (CARVALHO, 1994) quando argumenta que as diferenças entre o trabalho dos Fund. I e dos Fund. II se justificam também pela própria maneira como o trabalho escolar se organiza. Enquanto os Fund. I se relacionam o ano todo com a mesma turma, os Fund. II têm centenas de estudantes de diversas idades e em diversos anos. Portanto, os tempos, os espaços e os ritmos da prática docente são absurdamente diferentes, assim como a qualidade exigida do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, ensinar crianças pequenas estava atrelado a uma série de representações que me incomodavam. Para começar, atuar na educação infantil ou no Fund. I quase sempre significava ser mulher. De acordo com Carvalho (1994), isso levou a uma concepção crítica em relação às professoras de que a “presença majoritariamente feminina levaria a uma concepção maternal, estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e percebendo-se como ‘segunda – mãe’ ou tia dos alunos” (CARVALHO, 1994, p. 95). Contribuindo neste sentido, Britzman (1996, p 4) afirma que a profissão de professor é marcada por uma série de estereótipos, cujo o alvo recai com mais peso sobre as mulheres e sua dita habilidade “natural” para a docência visto a suposta propensão ao cuidado. Para a autora (1996), os diversos estereótipos que cercam a profissão docente engendram uma visão estática sobre a identidade dos professores, como se ser professor fosse algo pronto que está lá fora ao alcance de todos. Porém, Britzman (1996, p. 60) destaca ser de suma importância compreender que a identidade docente não é o destino final. Ela é o ponto de partida para as ações dos professores.

Da minha parte, eu morria de medo de ser entendida como uma segunda mãe ou tia. Eu não era nem uma coisa nem outra, na minha vida fora da escola. Ao mesmo tempo, temia ser incapaz neste novo contexto profissional, influenciada, por aquilo que Vargas e Carvalho (2002) descrevem como um “fato habitual”, ao ouvir na escola que as professoras têm mais jeito com as crianças, por serem mais afetivas, carinhosas e compreensivas. Eu temia falhar porque não me conformava neste “potinho” das mulheres afetivas, carinhosas, doces, meigas e

gentis. Havia ainda um processo de constituição da minha própria identidade feminina que queria se distanciar dos lugares comuns da gentileza e da maternagem, quer porque eu não era assim ou porque eu vivenciava diversos processos pessoais que desestabilizaram minha existência e minha identidade em 2013.

Neste sentido, as questões de gênero eram também uma pauta. Como aponta Vianna (2002), a socialização desempenhada papel relevante interferindo na forma como homens e mulheres se relacionam, escolhem e atuam nas profissões. Logo, elabora Vianna (2002), fazia-se urgente compreender que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e os sujeitos se constroem como professores e professoras dentro destes constructos. É a partir dos discursos sociais circundantes que os professores-estudantes se informam sobre o que significa tanto ser uma mulher como um homem, ao mesmo tempo em que aprendem quais papéis de gênero são esperados e atribuídos em uma sociedade majoritariamente heteronormativa e cisgênero.

O ponto em questão era que tudo isso se misturava e entrelaçava naquele momento em que eu me tornava professora das crianças. Este fato exigia de mim um grande esforço emocional para conseguir equilibrar todos os pratos aos mesmo tempo, por assim dizer. Como mostra Hochschild (1979), por meio do trabalho emocional, eu tentava procurando mudar a maneira como me sentia para experimentar a emoção que acreditava ser apropriada a uma professora de crianças pequenas. Segundo a autora (HOCHSCHILD, 1979, p. 561), esse trabalho emocional implicava no “ato de tentar mudar em grau ou qualidade uma emoção ou sentimento”. No entanto, era uma tarefa muito árdua demonstrar externamente aquilo que eu achava que fosse esperado em acordo com as regras sociais.

Lembro-me que os conselhos bem-intencionados de minhas colegas, tanto para ser mais afetuosa quanto para sequer rir nas salas, mais me atrapalhavam que ajudavam. Eu tanto não era a moça dos abraços e beijos quanto não conseguia conter o riso ou as minhas piadas irônicas. Se eu não entendia porque as crianças gostavam de mim, tinha, pelo menos, a certeza de que o incômodo que sentia era real. Meu corpo estava desconfortável com todas aquelas manifestações, sentia-me invadida em minha privacidade sendo tocada em vários lugares e beijada sem ter dado permissão. Eu não era uma profissional que tinha disponibilidade e a desenvoltura para a interação corporal que o ensino de Inglês para crianças me demandava. Era um desafio para mim, pois não me sentia confortável diante da necessidade do toque e do

contato, apesar de entender de alguma forma que essa era a maneira delas se expressarem a meu respeito.

Estas sensações exigiam de mim atenção porque, ao perceber minha inadequação, ficava vigilante, administrando emocionalmente (HOCHSCHILD, 1979) o que sentia para me colocar na linha daquilo que era apropriado em termos do que eu achava que se esperava de uma professora de crianças. Esta *emotional management* (HOCHSCHILD, 1979) constante era extenuante. Consequentemente, sentia-me muito culpada também. Não me era desconhecida a questão da afetividade e sua relação com a aprendizagem. Lendo Benesch (2012), percebo que pesavam sobre mim os resquícios das abordagens cognitivas sobre ensino de línguas estrangeiras. Meu esforço era em procurar superar as emoções negativas para que a aprendizagem fosse bem-sucedida. Ainda que eu não fosse uma perita, havia lido rapidamente Krashen (1982) e até utilizado a hipótese do Monitor em um trabalho no primeiro semestre da graduação em Letras.

Ressoava em minha mente o pressuposto de que para aprender uma outra língua era preciso necessariamente a alta motivação, a forte autoconfiança e a baixa ansiedade (KRASHEN, 1982). Este pressuposto das variáveis afetivas como fatores que facilitavam ou impediam necessariamente a aquisição da língua estava por aí e eu entendia que era minha função criar um clima em sala de aula que suprimisse qualquer coisa que pudesse ser obstáculo para a aprendizagem das crianças. Creio que devido a isso eu me sentia meio megera por não conseguir retribuir o carinho que recebia intempestivamente das crianças e carregava a culpa de achar que estava comprometendo o processo de ensino-aprendizagem de alguma forma.

Sendo assim, como o fizera também diante de outros impasses no ensino de Inglês com as crianças, eu entendi que era preciso tomar uma ação. Eu não podia nem comprometer meus estudantes e nem continuar em uma situação que me era desconfortável. Eu precisava criar limites para que as crianças respeitassem meu espaço individual. E assim o fiz, falhando miseravelmente nesta minha primeira empreitada desajeitada. O episódio que mostra isso de maneira emblemática ocorreu em 2014, quando, em uma das minhas salas do terceiro ano, as crianças começaram a me agarrar em grupo. Era quase um *flash mob*: estavam todos sentados conversando e, de repente, vários me agarravam. Bastava eu pisar na sala e eles corriam, formando um grande grupo que me vestia de uma saia longa e rodada de pessoinhas ao redor

do quadril. Eu me sentia irritada e incomodada enquanto eles, ao perceberem isso, gostavam ainda mais de fazer toda a agarrão.

Para ser sincera, não me recordo quando essa mania de me abraçar coletivamente começou exatamente, mas sei que ela se adensou depois que tive a infeliz ideia de brincar com alguns estudantes dizendo que era “alérgica a crianças”. Disse a eles que não podiam me agarrar porque “bolhas nasceriam em mim” e a resposta imediata foi a desconfiança, seguida por total descrença e muitas risadas das crianças. Uma ou duas obviamente vieram imediatamente me cutucar para ver se surgiriam bolhas. Eu reagi emitindo pequenos gritinhos de brincadeira. Inicialmente, foi muito divertido e consegui certo respeito quanto ao meu desejo de não ser abraçada, agarrada e beijada a qualquer momento à minha total revelia. Ainda que eu tivesse tentado criar um caminho do meio com essa patacoada de alergia, essa ação foi um tiro pela culatra. As crianças começaram a adorar a possibilidade de tocar uma professora que poderia ter bolhas emergindo em seu corpo a cada toque – ainda que claramente soubessem que era mentira.

Prontamente, o que me restou foi aprender a aceitar os constantes abraços, beijos melados e a presença de pequenas criaturas grudando na minha perna inesperadamente no meio do corredor exasperadas gritando carinhosamente *teacher* ou *hello*. Muitas delas demoravam para perceber que meu nome era Thaís e não *teacher*. Outras intercambiavam o uso de *teacher* com a palavra *hello*, como se fossem sinônimas para me chamar nos corredores. Até hoje, ouço as duas formas nos corredores da escola. A seguir, trago dois trechos do diário de campo em que anotei manifestações dos estudantes neste sentido durante a pesquisa em 2019:

Uma estudante afirma que me conhece e quando a questiono sobre meu nome, ela não sabe responder. Outra estudante diz um nome qualquer e um estudante diz que meu nome é Thaís teacher.
Diário de Campo - 01/08/2019 - 2B

Retomando, o *Hello* é tão marcante para as crianças que elas até trocam meu nome. Além do clássico “professora-teacher”, hoje sou chamada de “professora-hello” por um dos estudantes. Os demais não se aguentam e caem na risada.
Diário de Campo - 22/08/2019 - 1 A

Retornando ao episódio, foi também após a ideia infeliz da alergia que comecei a considerar que necessidade do toque não era necessariamente má, outros professores estavam

muito confortáveis. Era eu quem tinha dificuldades em encontrar um lugar de conexão que fosse agradável corporalmente para mim com as crianças. Em algum momento, para minha sorte, meu cabelo acabou sendo esse elo porque era um lugar em que eu estava disponível para toque e tanto meninas quanto meninos gostavam de fazer penteados (tarefa sempre malsucedida, visto que meu cabelo é muito liso e não segura nada, mas esta é outra história).

Figura 20: A branca de neve e os 35 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2013.

Contudo, as crianças são coisinhas pequenas que sempre nos surpreendem e fui obrigada a repensar meus limites sobre como lidar com a necessidade de manifestação corporal delas quando, ainda em 2014, ocorreu um outro episódio em um terceiro ano. Em um desses dias em que fui rodeada pelas crianças, em um abraço coletivo, após fazer uma brincadeira mais afetuosa e irônica, eu fui mordida. Isto aconteceu enquanto eu lamentava mentalmente pela situação do agarramento e tentava manter o equilíbrio para não ser derrubada pela horda de pequenos. Foi quando senti uma mordida leve na parte posterior de um dos meus braços. Instintivamente dei um gritinho de dor e disse, incrédula, que alguém havia me mordido. As crianças espontaneamente se afastaram desfazendo a roda ao redor da minha cintura. Elas também ficaram muito surpresas porque nenhuma delas jamais havia me mordido. Eu nunca tinha sido mordida por um estudante na vida e não contava com isso.

Não mais que de repente, uma criança se manifestou e apontou para Daniel, dizendo que foi ele quem havia me mordido. Eu, àquela altura, cansada e descabelada, não nutria nenhuma raiva. Só desejava saber por que ele havia me mordido. Daniel, então, fitou o chão e depois me

olhou bem nos olhos. Apertou os dedos das duas mãos contra as palmas e se justificou dizendo que eu era “tão branquinha que parecia um pedacinho de queijo”. Os estudantes caíram na risada e eu fiquei sem reação alguma, de boca aberta. A professora polivalente também não resistiu e riu. Durante muito tempo, essa história foi recontada pelas crianças daquela sala, as quais ficaram comigo até o sexto ano, e Daniel sempre insistiu que me mordeu de leve.

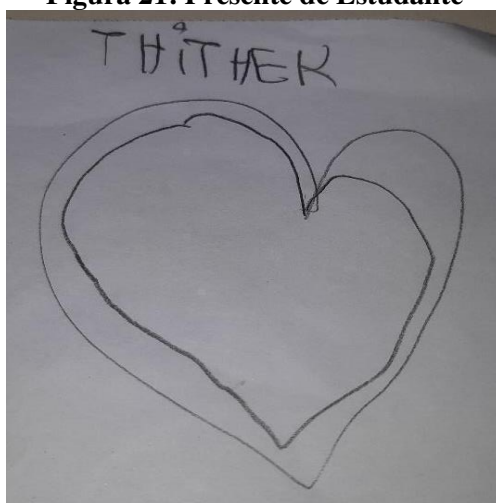
Além de situações como essas, em que eu tinha que lidar com meu desconforto físico, em outros momentos era preciso lidar com a vulnerabilidade emocional das crianças. Diferentemente dos adolescentes em que a ponderação por meio da conversa e da racionalização do diálogo me permitia ir descobrindo o que ocorria com cada um. Com as crianças pequenas era mais difícil para mim, porque muitas vezes elas não encontravam formas de dizer o que queriam ou sentiam, o que resultava que as contradições de suas vidas apareceriam nas salas de aulas pelos caminhos mais diversos.

No ano de 2015, também em um terceiro ano, aconteceu um episódio em que lidei com uma situação assim. Eu havia chegado na sala de aula e nem tinha colocado minha mochila sobre a mesa quando fui recebida por uma estudante que insistia que passava mal. Eu pedi a ela que aguardasse e me questionei mentalmente porque ela não havia sido assistida, pois estávamos na terceira ou quarta aula. No entanto, nem dois minutos se passaram e lá estava ela mais uma vez ao meu lado querendo ir ao banheiro. Eu desejando cumprir os combinados que com tanta dificuldade havia firmado, neguei. Ela retornou meio cabisbaixa para sua mesa e depois voltou a me pedir. Perguntei, então, se ela estava com muita vontade de fazer xixi, mas ela só abaixou a cabeça e olhou para o chão.

Quando, finalmente, consegui organizar a sala e iniciar a aula, aproximei-me da estudante uma vez mais. Ela não havia copiado a rotina e nem o cabeçalho. Diante disso, a questionei se estava tudo bem e logo lágrimas começaram a rolar pelo seu rosto. As crianças perceberam e ficaram em polvorosa. Eu fiquei um pouco desconcertada e a peguei pela mão, sugerindo que falássemos do lado de fora. Apesar do burburinho gerado pela nossa saída da sala e de algumas cabeças que tentaram também se colocar do lado de fora, sentei-me no chão do corredor da escola com a estudante e perguntei a ela o que estava havendo. Ela relatou um problema familiar, a separação de seu padrasto de sua mãe. A tristeza maior era pelo afastamento do padrasto e da meia irmã. Diante de seus sentimentos, ela não havia jantado no dia anterior, tomado café e almoçado. Conversei com ela a respeito da situação, expliquei que

a separação dos adultos não implicava na falta de amor deles por ela e pela irmã. De alguma forma a conversa trouxe conforto a ela, pois logo em seguida ela me disse que estava com fome. Faltava algum tempo para o lanche ser servido e acabei oferecendo minha barrinha de cereal, aquela que seria meu lanche até minha próxima refeição. Ela aceitou avidamente, comeu e retornou à sala. Ao retornar, ela fez as atividades do dia e voltou a conversar com as colegas. Quando deu o horário do lanche, antes de sair pela porta, ela veio até mim e timidamente me disse obrigada. Quanto a mim, eu fiquei com fome aquele dia.

Figura 21: Presente de Estudante



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Estes dois episódios são exemplos singelos dos diversos que vivi com as crianças. Foram muitas situações experimentadas com elas: nascimento de irmãos, as primeiras idas à praia, a compra de um carro novo pela família, dentes caindo e nascendo, um novo cachorro ou gatinho, o primeiro sutiã, os primeiros batons, casamentos de irmãos e familiares, namoricos, amores não correspondidos, abusos diversos, violência parental e sexual, conflitos de guarda, automutilação, *bullying*, encarceramento familiar, abandono, drogadição, depressão e tentativas de suicídio. Foram muitas felicidades e tristezas que compartilhamos, pois eu também compartilhei minha vida com eles.

Uma vida de felicidade e tristezas como o é também a das crianças. Com isso, fui aprendendo que dicotomizar os afetos e as emoções entre bons e maus, pensando que assim estaria “maximizando a aprendizagem”, como aponta Benesch (2012, p. 24) sobre a abordagem cognitiva, seria uma redução das emoções e afetos que estavam presentes em sala e, mais do

que isso, este esforço trataria apenas de uma pequena ponta do *iceberg*. Eu compreendi que havia certa presunção em achar que eu poderia controlar um universo tão complexo dos sentimentos ainda mais em um contexto de trabalho marcado por tantas vulnerabilidades e dificuldades. Sobretudo, eu precisei admitir que meus próprios dilemas nas relações afetivas e emoções com as crianças inseriram as minhas ações como docente numa perspectiva de constante construção e reconstrução das relações pedagógicas que envolviam estes aspectos.

Sendo assim, as emoções e os afetos não eram, como assevera Benesch (2021), entes monolíticos positivos ou negativos, muito menos eram estados individuais particulares das crianças que não repercutiam ou não emergiam das relações em sala de aula. Entretanto, como eu poderia tornar aquilo o que havia aprendido com a mente em conhecimento presente no meu corpo? Reconhecer a importância das emoções e dos afetos não resultava em uma mudança de postura da minha parte em que com um estalar de dedos eu me sentisse confortável a partir do conhecimento intelectual para sair beijando e abraçando todos meus estudantes. Até mesmo porque havia uma vasta literatura sobre emoções e afeto que eu não conhecia em meados de 2014. Descobri, pouco a pouco, que, se na escola, a temática dos afetos era debatida sem muito rigor, no campo acadêmico, havia um corpo robusto a este respeito. Posso afirmar que este aspecto ganhou maior relevância a partir daquilo que Clough (2007) e Pavlenko (2013) denominam *virada afetiva*.

Mesmo que há muito se buscasse entender a questão das emoções, afetos e sentimentos, foi com o aumento da atenção a este assunto por parte da neurociência e da psicologia cognitiva que muitos estudos começaram a ser desenvolvidos. A publicação por Damásio (1997) de seu livro *O erro de Descartes* causou burburinho e fomentou ainda mais a curiosidade, ao propor a fusão dos estudos neurobiológicos de investigação psicológica com o uso da abordagem integrativa das emoções e da razão. As pesquisas de Damásio (1997) haviam mostrado que a razão sozinha não era capaz da tomada de boas decisões, falhando aqui e ali na avaliação dos custos e benefícios para os indivíduos. Em seguida, aquilo que acontecia ao cérebro também repercutia no corpo e vice-versa, não sendo válido pensar apenas em termos de um *cogito* como propusera Descartes.

Já na área de trabalho de Pavlenko (2013), o campo de aquisição de segunda língua, o interesse pelos afetos e emoções emergiu a partir da percepção de que aquilo que por muito tempo se chamou de fatores afetivos, isto é, emoções que poderiam influenciar no processo de

aquisição de línguas, pouco respondiam quando pensados fora de seus contextos sociais e interacionais. Desta forma, como pontua Pavlenko (2013), enquanto os psicólogos e os neurocientistas desejavam entender o que eram as emoções, as ciências sociais críticas procuravam entender o que elas faziam. Para isso, a autora (2013, p. 18) afirma que era preciso:

(...) entender as condições sociais que produzem regimes afetivos particulares e os discursos sobre afeto que, em troca, formatam nossas respostas emocionais em certas línguas e, conseqüentemente, os investimentos emocionais que fazemos neles. Ainda, acadêmicos interessados em pedagogia linguística crítica também examinam como os professores performam o trabalho afetivo nas salas e como é possível providenciar experiências educacionais mais satisfatórias para nossos estudantes.

No entanto, retrazar os rastros dos debates sobre afetividades e emoções exigia um retorno há uma temporalidade muito anterior à virada afetiva. Os estudos que atualmente dão ênfase às emoções e/ou à dimensão afetiva partiram do reconhecimento do papel determinante do outro na constituição e desenvolvimento dos indivíduos, baseando-se em uma concepção mais integrada de ser humano. Como mostram Leite e Tassoni (2002) e Hardt (2007), esta perspectiva é advinda de um posicionamento que se distanciou da visão dualista, remanescente da perspectiva de fundo Moderno e Cartesiano, na qual corpo/mente, matéria/espírito e afeto/cognição eram tomados como faces opostas de uma mesma moeda. Segundo o pensamento dualista, apontam os autores citados (TASSONI, 2002; HARDT, 2007), o Homem era considerado um sujeito cindido entre emoção e razão. Esta cisão, tanto era uma escolha de abordagem científica, como uma demonstração da prevalência hierárquica da razão sobre a emoção. Com seu auge no positivismo (LEITE, 2016), o dualismo ratificou, por muito tempo, a suposta supremacia da razão sobre a emoção no pensamento ocidental e também promoveu a exclusão da pauta das emoções de muitos campos de estudos, entre eles o da educação. Por certo tempo, acreditou-se que o conhecimento poderia ser promovido e planejado apenas com a ajuda dos aspectos cognitivos, sem a necessidade de intervenção da dimensão afetiva.

Em contrapartida, como mostram Leite (2016) e Rezende (2020), foi através dos estudos de Espinosa, no século XVII, que corpo e mente começaram a ser vistos como domínios complementares. Esta nova visão lançou bases para a chamada concepção monista, cuja ideal é o entendimento do “homem como ser único, que pensa e sente, simultaneamente” (LEITE, 2016, p. 586). Diante desta proposição, a dimensão afetiva começou a ocupar espaço nas

discussões intelectuais, sendo que razão e emoção, gradualmente, passaram a ser compreendidas como indissociáveis.

Neste contexto, a concepção monista estabeleceu interlocução com estudos que pensaram o desenvolvimento dos indivíduos em suas culturas através das relações estabelecidas em sociedade no curso de sua história. Ela também, como ressalta Oliveira (2019), abriu portas para uma abordagem holística nos estudos sobre os sujeitos, a qual deixou de lado o atomismo para vislumbrar uma análise sistêmica que permitisse olhar a unidade sem perder as propriedades do todo. Sendo assim, foi com a chegada de leituras que incorporam determinantes culturais, históricas e sociais à condição humana, que a perspectiva monista, em que pensamento e sentimento tem a mesma relevância para a constituição dos sujeitos, ganhou destaque.

As primeiras manifestações desta perspectiva no campo acadêmico podem ser retomadas nos estudos da psicologia do desenvolvimento, com destaques para Henry Wallon e Lev Vigotski. No que se refere a Wallon, Leite e Tassoni (2002) e Leite (2006) revelam que seus estudos atribuíram grande papel para as emoções, a afetividade e o movimento, sendo que, em sua concepção o desenvolvimento humano, acontece pela relação dessa tríade em meio a processos biológicos e o ambiente social. Para Wallon, as emoções são a primeira forma de estabelecimento de vínculos com o mundo encontrada pelos sujeitos e as atividades motoras desempenham função importante neste aspecto. Tratando especificamente dos bebês, de acordo com Leite e Tassoni (2002), a teoria de Wallon preconiza que os movimentos dos recém-nascidos são resultados de seus impulsos, ganhando sentido e interpretação pela mediação dos adultos. Mais do que os movimentos, também têm relevância as expressões faciais, gestos e olhares dos bebês para a mediação entre a criança e o mundo exterior nos seus primeiros anos de vida. Isso ocorre com grande preponderância da intervenção dos adultos para a construção e interpretação dos significados. Diante disso, Leite e Tassoni (2002) e Dantas (2019) afirmam que, na teoria de Wallon, as emoções têm um caráter biológico.

Quanto à afetividade, Dantas (2019) explicita que, na perspectiva de Wallon, ela é tanto uma dimensão da pessoa quanto uma fase do desenvolvimento. Na visão de Leite (2016), a afetividade é, na obra de Wallon, um processo mais complexo porque engloba sentimentos (componentes representacionais com origem psicológica) e emoções (manifestações dos estados subjetivos através de componentes orgânicos e de maior duração). Esta complexidade

é advinda da inserção no processo da afetividade de elementos simbólicos fornecidos pela cultura, como por exemplo, a fala. A função da afetividade no processo de desenvolvimento da criança, portanto, é a da mediação nas relações entre a criança e o outro, sendo elemento essencial para a construção da identidade. Concomitantemente, a afetividade ainda tem imbricação constante com o desenvolvimento cognitivo porque entende-se que “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano das inteligências, e vice-versa.” (DANTAS, 2019, p. 140)

Já em Vigotski, as reflexões sobre emoções e afetividade podem ser observadas ao longo de suas obras, não havendo um texto específico em que o autor tenha tratado do tema. Como mostra Oliveira (2019), é possível construir a percepção sobre emoções e afetividade em Vygotsky retraçando as informações presentes em seus textos e em diálogo com sua teoria de desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento de Vigotski entende o Homem como ser biológico, pertencente à filogênese da sua espécie, cuja inserção na cultura acontece por meio das relações sociais. Dessa forma, no nascimento, o ser humano tem à sua disposição funções elementares, de caráter biológico, as quais vão se constituir em funções superiores a partir da inserção cultural.

Em seus trabalhos, como mostram tanto Dantas (2019) quanto Leite (2016), Vigotski problematiza a visão dualista que preponderou na psicologia de sua época. Para ele, aponta Leite (2016), as emoções se deslocam do biológico para o plano das funções superiores ao serem mediadas pelos símbolos e sentidos ao receberem significados na e pela cultura. Desta forma, apontam Leite e Tassoni (2002), o interesse de Vigotski estava em compreender como se dava a transição das emoções para formas mais complexas. Ele visava entender o deslocamento do âmbito das manifestações corporais para o plano simbólico, da significação e do sentido. Isto sinaliza que as emoções, em sua visão, não deixariam de existir no universo do simbólico, entrelaçando-se, progressivamente, com os processos cognitivos.

No campo educacional, a perspectiva monista também encontrou penetrabilidade. Alguns trabalhos procuraram entender o impacto das emoções e do afeto dentro do fazer educativo, como: Tassoni (2000), Negro (2001), Leite e Tassoni (2002), Leite (2016), Orlando (2019), entre outros. Tendo em vista que as emoções e a afetividade têm presença contínua nas relações sociais, há o entendimento de que elas são fatores de grande importância para a consolidação das relações entre professores e estudantes, e dos estudantes em relação aos

diversos objetos do conhecimento. Pesquisas, como a de Tassoni (2000) e Negro (2001), têm buscado entender quais são as concepções de afetividade dos estudantes. Os estudos anteriormente mencionados mostram que os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental valorizam a presença e a aproximação física dos professores. Os relatos de tais estudantes aos pesquisadores “sugerem que ambas formas foram interpretadas como uma maneira de ensinar, de ajudar, assim como tranquilizar e criar vínculos permeados de sentimentos de cumplicidade” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 124). Os trabalhos sobre afetividade também têm mostrado que a atuação do professor é percebida pelos estudantes na somatória de suas atividades pedagógicas, pois as qualidades das relações se apresentam nas mediações feitas pelo docente entre o estudante e os diversos objetos do conhecimento. Diante disso, é relevante que se fique atento porque:

[o] que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, 2002, p. 124).

Outros autores também se interessaram pelas questões presentes na educação que extrapolavam os aspectos meramente cognitivos. Publicações como as de Boler (1999), Aragão (2005), Zembylas e Schultz (2009) e Barcelos (2015) também se voltaram para a compreensão de aspectos emocionais. Em Boler (1999), as emoções são apresentadas como elementos para o exercício do poder e da resistência no ambiente escolar. Já Zembylas e Schultz (2009) organizam uma coletânea de artigos que permite um entendimento mais holístico das emoções e afetos no seu enlace com o processo de ensino - aprendizagem. Barcelos (1998) pesquisa as emoções em *lócus* de prática docente/discente e Aragão (2005), a partir da biologia do conhecer de Humberto Maturana, estuda a construção discursiva das experiências emocionais.

Outra autora merece destaque no campo de trabalho das emoções é Ahmed (2004). A partir dos estudos feministas e *queer*, Ahmed (2004) questiona as hierarquias estabelecidas por outros autores e pela perspectiva cognitiva entre as emoções e afetos. Seu trabalho tem interesse em compreender como as emoções são construídas individual e coletivamente, de forma a questionar o caminho convencional em se tentar entender aquilo que as emoções são para buscar

compreender o que elas fazem nos corpos que se conformam. Isto significou para seus trabalhos que seu foco está em “como as emoções circulavam entre os corpos, examinando a maneira com que elas “grudam assim como se movem” entre os sujeitos (AHMED, 2004, p. 4).

Todos estes estudos, a despeito dos diversos pontos de vista sobre o assunto, interessam-se pelos afetos e emoções. Os mais contemporâneos passaram a não ter como preocupação a distinção entre os significados de emoções, sentimentos e afetividades. Posso afirmar, assim, que um passo a mais na direção da perspectiva monista foi dado quando percebo estudos que focam as emoções e afetos em suas manifestações, sem uma preocupação explícita com suas origens biológicas ou distinções etimológicas. Para meu estudo, desta forma, opto também por não estabelecer distinções entre afeto e emoções, como o fazem Benesch (2012) e Ahmed (2004). Primeiro, por entender que tratar destas separações retira a atenção do trabalho das emoções e afetos em si, segundo, por reconhecer que o que me interessa não é o mapeamento das definições etimológicas. Até mesmo porque emoção pode ser entendida como a “ação de sensibilizar” e afeto como “abalar; afligir”. Sendo todas essas explicações possíveis para minhas situações diante das manifestações das crianças: elas haviam me sensibilizado, abalado e descentrado.

Voltando-me agora aos dados de meu diário de campo, o primeiro aspecto que saltou aos meus olhos foi que ao retornar em 2019 a dar aulas para crianças continuei a ser agarrada. Diferentemente do ocorrido em 2013, não confabulei desta vez nenhuma estratégia para lidar peculiarmente com a situação. Entendi que esta é uma contingência do trabalho com as crianças, como evidencio no trecho a seguir:

Me despeço dos estudantes e sou agarrada por eles antes de sair. Não consigo andar, vou me desvencilhando aos poucos. É muito difícil, peço que me soltem, quero ir ao banheiro, estou preocupada com meu carrinho que já foi quebrado nessa sala. Kenedy diz “que vai me pegar para ele”. Eu digo que não, pois “ele tem mãe, pai, tio, vô”. Só consigo sair quando a professora polivalente me ajuda a escapar e chama os estudantes. Eu saio. Mal tenho tempo de tomar meu lanche.

Dicionário de Campo -14/11/2019 – 1 A

Como demonstro, minha preocupação era em não quebrar mais meu carrinho e em conseguir ir ao banheiro antes da minha próxima aula. Ao invés de inventar histórias, escolho interpelar Kenedy de maneira xistosa para que se volte à sua família, ao invés de tentar “me

pegar para ele”. Este tipo de situação voltou a acontecer na mesma sala, na hora da entrada. O trecho a seguir mostra isto:

Professora: Sai, Kenedy. Eu não consigo fazer nada. Deixa eu tirar meu cinto de Kenedy.

[Consigo me desvencilhar, mas ele volta a me agarrar]

Professora: Bom dia, hoje eu estou com um rabo. O nome do meu *tail* é Kenedy.

[As crianças riem ao ver Kenedy agarrado ao meu quadril, semi-flexionado.]

Professora: Vou sentar [Ele não se move]. Eu vou me libertar de meu rabo. Meu into de Kennedy. Tan ran tan tan tan tan.

Estudantes: Quatro, três, dois, um!

[Eu empurro Kenedy, simulando fazer uma grande força para me desvencilhar. Ele finge resistir também. Mas não me solta. Preciso insistir com ele várias vezes para que ele vá para o lugar. Outros estudantes levantam e veem “me ajudar”, começando a puxar Kenedy. Eu digo que agora parece uma centopeia]

Professora: Pessoal, agora a gente vai acabar se machucando. [Uma estudante reclama de algum empurrão ou pisão. Eu não entendo]. Oh, alguém já se machucou. Kenedy, agora você para o seu lugar. Nós já brincamos, olha para a Prô [no caso eu mesma]. Preciso que você vá, agora acabou. Vamos lá!

Os estudantes começam a me soltar e voltam para seus lugares. Inclusive Kenedy

Diário de Campo - 19/11/2019 – 1 A

Como no passado, eu interajo diante do súbito abraço pela cintura, brincando com a criança e dizendo a ele que ele é meu *tail*. Procuro, primeiramente, conduzir a situação tentando retirar o *tail-criança* por meio de uma brincadeira. No entanto, tanto o estudante que me agarrou quanto os demais querem continuar com a brincadeira, o que leva a uma pequena confusão. Percebo, em minha atuação, uma mudança de postura, pois ainda que fique obviamente contrariada consigo elaborar e expressar o que sinto para as crianças. Traço o limite entre a interação gostosa da brincadeira e aquela que não pode ocorrer ao explicitar a todos que “agora chega” porque “alguém já se machucou”. Uma vez mais uso um recurso da apresentação do concreto como o verbo “machucar” para mostrar às crianças que a situação está no limite do aceitável para nossa interação. Ainda, o recurso de solicitar que olhem para mim, como o faço com Kenedy, aparece diversas vezes ao longo das aulas observadas. Isto aconteceu, por exemplo, quando eu mediava uma situação com uma criança do terceiro ano que não realizava a atividade proposta e se colocava em risco ao andar por cima das carteiras da sala de aula:

O estudante durante a aula ficou se pendurando nas cortinas da sala e pulando sobre as cadeiras.

Professora: Você vai ao banheiro. Mas eu quero te pedir uma coisa: na minha aula eu não quero que você se pendure assim. Eu tenho medo que você caia e se machuque. Se você se machucar eu vou ficar muito triste. Você pode não se pendurar na minha aula? A gente pode fazer esse combinado? Ali não é um lugar para você se pendurar. Pode quebrar, você vai cair no chão, a sua teia de aranha não vai aguentar. Tudo bem? Você pode ir lá no banheiro.

A referência Homem-Aranha se deu porque antes o estudante estava se pendurando na cortina da janela e eu solicitei a ele que não o fizesse porque aqui não havia necessidade “dele ser o Homem-Aranha, pois não havia nenhum Senhor Octopus nos ameaçando”. Marcos só me ouviu e foi ao banheiro.

Diário de Campo - 30/07/2019 - 2C

Na primeira parte deste trecho do caderno de campo, tento argumentar com a criança a partir do meu medo e daquilo que sua atitude (i.e., andar por sobre as carteiras e pendurar-se nas cortinas) pode causar a ele. É óbvio que o que ele está fazendo é errado e perigoso, mas dizer estas duas palavras pouco o informaria sobre como ele pode se ferir e como eu me sinto em relação ao que está acontecendo, aspectos estes que aprendi serem mais importantes nas mediações das relações pedagógicas que envolvem emoções e afetos. Esta intervenção não resultou em sua participação na aula. Em seguida, notei que ele não estava fazendo a atividade e precisei negociar com ele para além de suas atitudes em sala:

Me aproximo de Marcos novamente e percebo que ele não fez nada no caderno, não copiou o cabeçalho, não iniciou o desenho não realizou nada. Converso com ele. Marcos olha para mim

Professora: Ai meu Deus! Olha para mim. Você está me deixando muito triste não fazendo desenho para mim. Você pode dar licença, dá licença um pouco [outro estudante vem até a mesa e fica parado olhando a conversa]. Estou ficando muito triste de você não fazer o desenho para mim. É muito importante que você faça o desenho. Você poderia fazer o desenho para mim? No seu caderno, do seu jeito para mim? Você poderia fazer o Homem-Aranha fazendo *Hello* para mim? [Marcos apenas olha e nada diz]. Você me daria a licença um pouquinho. Você me dá licença. Você me dá licença. [outro estudante se aproxima para ouvir a conversa]. Você poderia? Vamos combinar que hoje você faz um Homem-Aranha e escreve só palavra *Hello* é muito importante para mim é muito importante para mim que você faça sua lição e que escreva pelo menos a palavra *Hello*. Eu vi que você aprendeu a música toda hoje. Podemos combinar isso?

[O estudante ficou em silêncio todo tempo. Com a cabeça baixa, fitando o chão. Ele dificilmente olhava para mim.]

Professora: Posso te levar até a sua cadeira? Você me dá a sua mão para eu te levar até a sua cadeira? Posso pegar na sua mão? Eu vou levar você até a sua cadeira para você fazer o *Hello* e desenhar um pedaço do Homem-Aranha

junto com Hello. O que que eu pedi para você fazer? Repete para mim o que eu te disse?

[O estudante me estende a mão e vou levando até sua cadeira]

Marcos: Fazer o desenho.

Professora: Desenho do quê? Você me dá licença só um minuto? [Outro estudante vem escutar o que estamos falando]. O que você vai desenhar para mim?

Marcos: O Homem-Aranha.

Professora: E ele vai está dizendo o quê?

Marcos: O *Hello*.

Professora: Muito bem. Viu como você é um menino muito inteligente? Você não é um menino muito inteligente? Eu vou levar você até lá [sua carteira] para você desenhar um Homem-Aranha para mim hoje, tá bom? Dá licença, vamos lá.

Na sua carteira o auxiliei, conseguindo um lápis emprestado. Enquanto isso os outros estudantes já estavam em polvorosa.

Diário de Campo - 30/07/2019 - 2C

Como evidencio, na continuidade da interação, expressei meu descontentamento em termos da minha tristeza ao perceber que o estudante não está fazendo a atividade e, mais uma vez, estabeleço contato visual com a criança quando quero falar algo importante. Marcos evita meu olhar o tempo todo e tenho que fazer um grande esforço para engajá-lo. Ainda, repito várias vezes que ele é inteligente, porque, em outro trecho da mesma aula observada, ele afirmou que não iria fazer porque era burro, não conseguiria. Sendo assim, fui reformulando o que era preciso ser feito pela criança naquela aula de maneira a colocar dentro de algum espectro em que ele estivesse disponível. Esta era minha primeira aula com Marcos e eu ainda não o conhecia bem para saber até onde podia ir.

Retornando aos episódios que envolveram algum contato físico, se no começo de minha carreira como professora de Inglês de crianças eu fui mordida; em 2019, era o momento de eu experimentar ser lambida. Isto ocorreu enquanto eu e a professora polivalente de um primeiro ano tentávamos convencer uma criança autista a descer conosco para o almoço. Ele se recusava a ir para o refeitório e decidiu transformar nossa interação em um pega-pega:

O estagiário sai com os estudantes e eu converso com Antônio tentando convencê-lo a ir comer. Ele não quer, quando me aproximo dele ele corre e encara o fato como uma brincadeira. Como se fosse um pega-pega. Ele ri e se joga no chão. Eu pego ele pela mão e peço que ele se levante e olhe para mim. Digo a ele muito firmemente que não estamos brincando, que temos que comer. A professora polivalente se junta a mim e pede para ele levantar e dar a mão. Ele não quer dar a mão. Para se desvencilhar de nós, ele lambe a minha mão e a da professora polivalente. Eu olho para ele e digo que não ligo, que é

“apenas baba” e junto com a professora vou conduzindo ele até o lanche. Ele parece satisfeito e diz que “vai com as duas”, como se estivesse muito feliz que tanto eu como a outra professora estamos de mãos dadas com eles e caminhando a seu lado. Eu digo que bom então. Seria mais fácil ele dizer que nos queria ao seu lado, mas ele tem dificuldade para se expressar”.

Dicionário de Campo -11/09/2019 - 1C

Neste trecho, mais uma vez, peço à criança para olhar para mim quando me direciono a ela querendo estabelecer uma conexão mais profunda. Ainda, se antes eu ficava desconfortável com beijos, penso que me saí muito bem diante da lambida do Antônio, cuja função era somente chamar a nossa atenção ou tentar com que o soltássemos para que a brincadeira continuasse. Todavia, para mim, a lambida era “apenas baba” que ele colocava na minha mão e ficou evidente, com toda a felicidade do menino ao ser escoltado pelas duas professoras pelo corredor, que, para ele, toda a ação era uma grande brincadeira.

Diante destes apontamentos, atento-me que, em algum momento, houve uma aprendizagem da minha parte em que passei a me posicionar com as crianças em relação às minhas emoções e sentimentos no que se refere às suas atitudes e ações em sala não meramente qualificando aquilo que acontecia em termos de certo ou errado. Ademais, percebo que dirigir-me procurando sempre o contato visual direto e estabelecendo as negociações de maneira mais privada quando um problema se instaurava, como fiz com o Marco ao não chamar a atenção dele diante de toda a sala, também repercutia a presença de uma professora diferente daquela de 2013 que se perdia em meio ao caos das relações pedagógicas e desajeitadamente retirava a menina que chorava em sala sem muita clareza de suas ações.

Com vistas a isso, lembrei-me da minha primeira ação de reflexão teórica sistemática sobre as relações afetivas e os desdobramentos dela sobre minha prática em sala. Esta reflexão fez parte de uma das disciplinas de minha segunda pós-graduação *lato-sensu* que tratava de ensino de Inglês na escola pública e consistiu, por meio da teoria da Pedagogia Humanista (1985), em proposta de intervenção junto a algum estudante que tivesse problemas de relacionamento com os colegas e/ou aprendizagem em sala. A pedagogia Humanista configura-se como uma teoria de aprendizagem interacionista e, como mostram Williams e Burden (1997, p. 30), seu foco reside no “desenvolvimento da pessoa como um todo, ao invés de focar somente o desenvolvimento e uso de habilidades cognitivas”. Todavia, para mim, em 2014, aquela

disciplina era uma furada e eu pensava que os conceitos que liamos nos textos eram demasiado pueris para terem penetrabilidade na vida real.

Foi exatamente por isso que decidi realizar a proposta da disciplina metodicamente, só para provar que não daria certo. Em meu relatório, adotei três princípios da teoria da pedagogia Humanista, a saber: empatia, aceitação e genuinidade, para agir com uma criança de sete anos, do segundo ano. De maneira breve, segundo Rogers (1985, p. 64), o princípio da empatia consiste na capacidade de participar da experiência do outro, buscando ver o mundo como o outro vê e colocar-se verdadeiramente em seu lugar. Já o princípio da aceitação é entendido por Rogers (1985, p. 65) como a capacidade de aceitação incondicional de outra pessoa, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas a priori. Por fim, o princípio da autenticidade se materializa na capacidade dos sujeitos de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de se ser genuíno e integrado na relação com o outros.

Entretanto, ao contrário de minhas expectativas, esta experiência alterou minha percepção de como eu poderia conduzir minhas ações em sala de aula. A escolha do estudante, Alexandre, deu-se devido à brusca transformação de seu comportamento nas aulas de Inglês, de 2013 para 2014. No ano de 2014, notei uma alteração drástica porque ele deixou de fazer as atividades por completo e passou a agredir física e verbalmente os colegas, zombando das repreensões dos professores. Até mesmo a responsável pela van escolar fazia queixas, afirmando que ele empurrava, agredia e cuspiam no rosto dos colegas. Na minha aula, Alexandre já havia se pendurado no beiral da lousa, corrido e engatinhado como um cachorro pela sala, durante os 90 minutos, incessantemente. Em um primeiro momento, eu havia optado por ignorar suas atitudes na vã esperança de que a falta de atenção as minimizaria. Foi diante de tudo isso que optei por experimentar a proposta Humanista do curso com ele.

Meu primeiro passo para organizar o que eu iria fazer - afinal, era uma pesquisa para uma disciplina da pós-graduação - foi buscar mais informações sobre Alexandre. Descobri que todos os registros das ocorrências do ano de 2013 haviam sido descartados, não havendo nenhum documento que balizasse os acontecimentos com o estudante ou suas características de aprendizagem. Ao falar com a professora polivalente do ano anterior, ela me informou que ele era silábico com valor e que várias vezes sua mãe havia sido chamada na escola. A mãe havia afirmado à professora polivalente de 2013 que ele “era mesmo uma criança difícil” e a professora polivalente de 2014, que também já havia conversado com ela, me disse que “não

havia muito a se esperar da mãe”. No entanto, ninguém sabia me informar sobre a situação familiar de Alexandre, a distância de sua casa da escola e com quais pessoas ele morava. Sabia-se que era preciso ter atenção com ele, pois uma vez que ele levou um alicate de cutículas escondido para a escola e todos os professores especialistas - de informática, sala de leitura, artes e educação física – reiteravam ter dificuldades com ele como eu vinha vivendo. Foi com estas informações que articulei minha proposta para agir. A seguir, mostro a primeira parte do meu relato entregue na disciplina, em 2014:

Neste primeiro momento propus-me a valer-me de duas atitudes facilitadoras: a aceitação e a transparência/genuinidade. Acreditava que como àquela altura não sentia de fato empatia pelo estudante, deveria aguardar para focar-me nesta atitude quanto entendesse melhor o estudante.

As atitudes de Alexandre nesta aula foram semelhantes às observadas anteriormente. Ele havia sido colocado isolado no fundo da sala pela professora regente, sem haver ao seu redor nenhum colega. Durante as músicas iniciais da aula e o aquecimento do corpinho, as atitudes agressivas de Alexandre se mantiveram: ele batia nos colegas durante os movimentos e vinha a mim interrompendo minhas instruções a todo o momento solicitando para ir ao banheiro. Minha atitude, diferentemente das adotadas antes, foi acima de tudo manter a calma e não alterar o tom de voz. Mesmo tendo que parar a atividade por causa da solicitação, expliquei a ele que naquele momento ele deveria participar da atividade e que depois haveria um momento para ir ao banheiro.

Também me vali de explicitação de como o comportamento dele me afetava em termos do trabalho, dizendo a ele que os movimentos bruscos que acertavam os colegas e os gritos que ele fazia me distraíam e que não conseguia dar uma boa aula. O comportamento de agressão se repetiu mais uma vez, ainda que extremamente impaciente por dentro, disse a ele que eu jamais permitiria que alguém o agredisse em sala e que, por isso, não poderia aceitar que ele fizesse isso com outro amigo. Estas falas de alguma foram pouco a pouco acalmando Alexandre. Ao fim do aquecimento corporal, todos os estudantes se sentaram e Alexandre também ficou em seu lugar. Ele me interrompeu mais uma ou duas vezes pedindo para ir ao banheiro durante a atividade, mas ao ouvir mais uma vez que haveria um momento adequado para esta atividade ele não mais falou sobre este assunto”.

Relatório de disciplina de pós-graduação – 2014

Relendo o que escrevi em 2014, vejo meu esforço para tanto executar o trabalho emocional quanto da administração das minhas emoções, nos termos que descreve Hochschild (1979). Eu digo que não tenho empatia pelo estudante, reconheço a dificuldade em me colocar no lugar da criança diante de tudo que ele faz para os demais colegas e a mim. No entanto, ao adotar “uma atitude diferente” daquela performada antes e explicar ao estudante como eu me

sinto com relação aquilo que ele faz com os outros estudantes em sala de aula, há uma mudança em Alexandre que parece ser maximizada ainda mais quando o informo que “eu jamais permitiria que alguém o agredisse”. Esta alteração na perspectiva das relações entre mim e Alexandre vai ocorrendo de maneira tão rápida que eu mesmo fico surpresa ao reler. É interessante observar que Alexandre está colocado sozinho e ao fundo da sala, o que, por um lado, evita que ele mexa nas coisas dos outros, mas, ao mesmo tempo, maximiza a ideia de isolamento em sala. No trecho do relatório a seguir eu mostro como me aproximei dele:

As demais crianças começaram a fazer a atividade proposta e notei que Alexandre não a fazia, ele construía algo com sua borracha. Solicitei que ele comesse a lição, que viesse à minha mesa para ajudá-lo. Contudo, ele apenas sorriu e não veio. Decidi ir até ele, temendo que esta atitude o agitasse novamente. Procurei entender o que ele fazia, já que isto era mais importante para ele que a atividade, e a razão pela qual ele não fazia a atividade. Ele disse que construía um barco e que faltava uma vela. Propus então a ele ajudá-lo com a atividade e no final, ao colarmos a atividade do caderno, cortar um pedaço do papel que sobraria e fazer a vela de seu barco. Ele se mostrou muito interessado e com a minha ajuda realizou facilmente o primeiro exercício. Diante disso, permiti que ele e toda sua fileira fossem ao banheiro, dizendo a ele que agora era o momento certo. Retornei à minha mesa e quando ele retornou do banheiro veio até mim e disse “Vamos?”. Eu perguntei para onde e ele disse que eu deveria ajudá-lo. Fui até a mesa dele e expliquei a outra atividade. Muitos estudantes vinham até lá querendo orientações e isto tornou este momento da aula um pouco atribulado. Ao explicar a atividade, disse a ele que agora ele faria sozinho, pois já havia mostrado que era um rapaz capaz. Caso ele precisasse de minha ajuda poderia contar comigo e ir até minha mesa. Não tive maiores dificuldades com Alexandre, só notei que ele não deseja trabalhar em grupo como os demais colegas e percebi que este seria um próximo passo a ser dado.

Relatório de disciplina de pós-graduação – 2014

No excerto anterior, eu tento primeiro fazer com que Alexandre venha à minha mesa, mas ele se recusa. Eu opto, então, por ir até ele com medo e temendo que a ordem e o estado das coisas que havia conquistado se alterassem. Afinal, ele estava sentado e brincava com a borracha. Ao me aproximar, busco entender o que a ele é importante e negociar para que ele faça tanto que lhe é caro quanto aquilo que faz parte da aula, da mesma maneira como fiz com Marco, no episódio de 2019. Superando minhas expectativas, Alexandre dá boas-vindas a minha atitude e passa a ser ele quem me quer em sua mesa. Esta aproximação se adensou mais ainda em nossa próxima aula, como indico no trecho a seguir:

Na aula seguinte, a recepção de Alexandre foi totalmente diferente e ainda que ele mantivesse alguma agressividade ou durante a realização das atividades iniciais soltasse alguns gritos, somente com um olhar meu expressando meu descontentamento ele parava sua ação. Procurei sempre abordá-lo a partir da perspectiva da genuinidade, mostrando que estava triste com suas ações e explicando como estas ações dificultavam meu trabalho e prejudicavam os amigos em sala. Desta vez a atividade implicava em copiar a lista de nomes dos estudantes da lousa e sublinhar em diferentes cores seguindo uma legenda em que estação do ano cada estudante havia nascido. Alexandre não se mostrou desejoso de fazer a atividade e pedi que ele sentasse perto de mim para que pudesse auxiliá-lo. Ele colocou a mesa ao lado da minha espontaneamente. Percebi que Alexandre só se sentia confiante para realizar atividades que envolvessem desenhar ou colorir, pois de fato ele as realizava muito bem. Ele não copiou a lista e começou a desenhar na lousa. Eu expliquei diversas vezes que isto dificultava com que os outros colegas fizessem a atividade, mas ele insistia e retornava a lousa.

Alexandre, então, se propôs a “corrigir” as letras da lousa, reforçando partes apagadas ou retirando pedaços que causavam dúvidas nas crianças. Notei que ele era também uma criança perfeccionista. Neste instante comecei a entender como deveria ser difícil para ele lidar com suas dificuldades, uma vez que era meticuloso e perfeccionista não conseguia aceitar que, no que se tratava das letras, ele não tinha o mesmo desempenho e demorava muito mais que os colegas. Senti empatia, consegui pela primeira vez me colocar no lugar dele. O chamei à minha mesa, pedi que ele parasse de “corrigir a lousa” e o informei que adaptaria a atividade para ele. Ele teria que localizar o próprio nome na lousa, identificar o mês do seu aniversário, olhar a legenda anotando no caderno o nome da estação do ano em inglês que nasceu e, por fim, fazer um desenho de si mesmo durante essa estação do ano. O auxiliiei e ele obteve êxito.

Enquanto ele realizava o desenho, comecei a conversar com ele sobre sua família, sobre as razões pela qual havia trazido o alicate para sala e os porquês de não fazer as atividades. Vi, então, que o alicate havia sido esquecido por sua mãe na sua mochila quando haviam ido à igreja e nenhum professor havia até aquele momento o questionado sobre isso. Ele não conhecia o pai e sua mãe havia dito a ele que o pai a mandara “tirar ele”. Sua mãe trabalhava com limpeza, sendo seu irmão mais velho quem cuidava dele durante o dia. Além disso, quando o informei que ele não poderia fazer atividades diferentes sempre, ele me disse que era “burro”, que não iria apreender as letras.

Relatório de disciplina de pós-graduação – 2014

O trecho descrito mostra como, primeiramente, manter-me na perspectiva da genuinidade com a expressão da minha tristeza com ações de Alexandre se mostrou uma atitude profícua para mostrar a ele como a agressão e a perturbação em sala reverberavam sobre mim. Além disso, nesta aula, Alexandre escolhe colocar sua mesa ao lado da minha quando eu solicito que venha até mim para ajudá-lo. Com isto, se antes ele estava no fundo da sala sozinho, neste momento, criou-se confiança para que se desloque não só sentando na primeira fileira, mas

encostando sua mesa à da professora. Creio também que a descoberta da minha parte de sentir empatia por ele naquele momento, ao ver seu esforço diante de suas dificuldades e de seu perfeccionismo, ao mesmo tempo em que descubro em uma conversa despropositada aspectos duros de sua vida, me ensinara, sem eu saber em 2014, que ensino-aprendizagem, emoções e afetos e a vida vivida sem imbricam continuamente.

Desse modo, percebi, ao realizar esta proposta em sala, que a partir do momento em que me propus a compreender Alexandre e expor meus sentimentos aberta e verdadeiramente, nossa relação mudou positivamente. Foi dessa forma que senti empatia por ele e coloquei-me em seu lugar, entendendo as barreiras que o impossibilitam de apreender. Mantive boas relações com Alexandre até o fim daquele ano e o reencontrei em 2019, no sexto ano. Ele se tornou um estudante amoroso e tímido. Continua com dificuldades de aprendizagem, sobretudo para organizar-se e levar a termo suas atividades. Não tem mais problemas com agressividade ou com desrespeito aos professores. Na verdade, meus colegas professores do sexto ano mal sabiam quem ele era e se surpreenderam quando eu perguntei como ele estava se saindo em sala.

Penso que foram episódios como o de Alexandre que me ensinaram a ser mais hospitaleira àquilo que Benesch (2012, p. 127) chama de *ugly feelings*. Segundo a autora, para um ensino-aprendizagem de língua em uma perspectiva crítica, é preciso uma pedagogia dos sentimentos complexos. No que se refere às crianças, elas também vivem tristezas e impasses, que são diferentes daqueles do mundo adulto, mas não por isso merecem menor atenção. A tristeza é uma emoção que aparece em sala muitas vezes ligada aos aspectos relacionados à família. São muitos os casos e tipos de situações. A seguir, trago dois episódios. No primeiro, a criança retoma o fato de sua mãe estar em encarceramento prisional:

Menina 1: A minha mãe tá presa.

Professora: Eu sei. Você já me falou. Ah, mas todo dia você vai pensar assim. Você tem que pensar...[estudante interrompe]. Já faz um tempo que ela tá presa não é?

[Menina 1 balança a cabeça dizendo que sim]

Professora: Então a gente tem que... Você tem que pensar... Você nem terminou a lição. Oh, não fazer, não vai diminuir o tempo que ela vai precisar ficar lá onde ela tá. Você tem que fazer o melhor para ser uma ótima menina para quando ela voltar ela olhar o seu caderno e falar “nossa, ela fazia tudo!” Entendeu?

Menina 1: Sim.

Professora: Tudo bem hoje. Mas não dá para ser sempre assim. Não tem como mudar isso, entendeu?

Menina 1: Hoje.
Professora: Tá, hoje.
Menina 1: O resto eu faço.
Professora: Tá bom. Mas pensa nisso. Eu sei, eu entendo dói. Mas não tem como mudar isso. Vai demorar para ela voltar, não vai?
Menina 1: Vai.
Professora: Então.... Se vai demorar você vai ter que lidar com isso e a gente vai lidar junta. Tá bom?
Dicionário de Campo - 20/02/2020 – 2 A

A criança presente no trecho tem mais seis irmãos e alguns deles ainda estudam na mesma escola. Ela já havia me contado anteriormente que sua mãe está presa e quando a questiono porque não está fazendo a atividade, ela responde contando novamente este fato. Diante da exposição do que ela me diz, eu negocio com ela. Primeiro, em termos daquilo que precisa ser feito e do que ela pode fazer. Segundo, em relação à validação de seu sentimento de dor pela partida da mãe e da oferta de lidar “junto com ela” sobre esta situação. No mesmo ano, um outro episódio ocorreu também em um segundo ano. Uma criança chora muito em sala porque está longe de sua mãe:

O estudante que não está se sentindo bem está chorando muito. Eu me aproximo dele:
Professora: O que foi meu amor? O que você tem?
Menino 1: É que hoje eu tô bem não.
Professora: Não? Quer ir lá lavar seu rosto? Quer ir soar seu nariz? [Ele acena que sim com a cabeça]. Vai lá, vai. Vai beber uma água e depois você me conta. Bebe uma água e depois você me conta.
Menino 1: Tô muito ruim.
Professora: Vamo conversar aqui fora. Pessoal, a gente já vai. [Saímos da sala]
Professora: o que que foi? O que que aconteceu?
Menino 1: É que.... É que...
Professora: O que aconteceu com você?
Menino 1: É que eu estou com saudade da minha mãe.
Professora: Saudade da tua mãe? Ela não tá com você?
Menino 1: Não. A minha mãe tá longe. [Ele chora muito]
Professora: Vamo tentar fazer seu dia ficar melhor. [Eu o abraço] Faz tempo que vocês não veem ela? [Ele balança a cabeça que sim e continua a chorar].
Menino 1: E que ontem foi aniversário dela.
Professora: É normal ficar triste. É normal ficar triste, tá bom?
[Uma estudante já começa a chamar *teacher* na porta da sala. Eles estão sozinhos lá dentro e ela me avisa que Antônio está subindo no lixo]
Professora: Oh Antônio, eu estou aqui conversando com seu amigo! [Volto-me para o estudante em tom mais baixo] É normal ficar triste. Não tem problema. Fica aqui com a gente. É melhor que ficar sozinho, não é?
Menino 1: uh uh. [Ele vai parando de chorar]

Professora: Tá?

Menino 1: É.

Professora: Vá lá lavar seu nariz, seu rosto. E aí volta para sala, tá bom?

[O estudante vai para o banheiro. Quando entro Antônio e outro estudante querem saber porque o colega chorava].

Antônio: Pro, porque hoje ele tá triste?

Professora: Porque quando a gente tem saudade o coração dói”.

Dicionário de Campo -17/02/2020 -2C

Conforme evidencio na passagem, o Menino 1 não consegue conter o choro em sala e decido conversar com ele do lado de fora. Diversamente do que fiz no episódio da barra de cereal, tomo esta atitude deliberadamente porque as crianças começam a se amontoar em volta da mesa do Menino 1. Ele me conta que está afastado da mãe e digo para ele que é “normal estar triste”, pois o sentimento dele é genuíno e deve ser validado, acolhido. Contrariamente a uma aproximação que tenta “mostrar o lado bom da vida”, digo ao estudante que ficar triste não é um problema e digo aos demais que a saudade faz o coração doer. A dor no coração toma a meus estudantes mais uma vez quando, durante a pesquisa, a ex-estagiária do primeiro ano retorna para fazer uma visita. No trecho que segue, é possível notar que as crianças pequenas – por razões óbvias – têm dificuldade em expressar sua saudade. É interessante notar a reação de Caíque:

Enquanto eu estou organizando isso, a ex-estagiária chega a sala. Os estudantes saem correndo para a porta e a agarram quase derrubando na porta. Eu peço a eles que tomem cuidado com ela. Quando a ex-estagiária entra várias crianças começam a chorar. A ex-estagiária também fica emocionada, assim como eu e a outra professora em sala. Eu converso com Caíque, ele aperta o nariz sem parar. Eu pergunto se o nariz dele está ruim. Mas percebo que ele na verdade está tentando não chorar.

Professora: Caíque, não tem problema chorar.

[Caíque levanta os olhos e me olha. Ele ainda aperta o nariz]

Professora: Não tem problema. Você ficou com saudade da professora? Que ir lá beber uma água?

[Ele continua a me olhar e a segurar o nariz]

Professora: Você quer ir lá beber uma água? Você quer beber uma água? Você quer ficar sozinho um pouquinho?

[Ele balança a cabeça que não]

Professora: O que você quer que a professora faça por você?

[Ele se mantém em silêncio]

Professora: Então, vamos lá fora beber uma água comigo? A gente só vai lá fora beber uma água e já vai voltar. Vamos lá. Eu vou com você. Eu vou do seu lado.

[Caíque se levanta]

Professora: Vamos lá beber uma água você também [me dirijo a outro estudante que chora].

Saio com os dois estudantes para beber água. Pergunto a Caíque se ele quer lavar o rosto porque está muito sol. Acompanho os dois, Caíque e Kauã ao bebedouro. Vamos em silêncio e eu brinco com os estudantes que passam. Caíque vai ao banheiro e lava o rosto. Pergunto a ele se quer que eu o espere e ele diz que sim.

Dicionário de Campo - 07/11/2019 – 1 A

Como pode ser compreendido, os estudantes também fazem o agarramento coletivo com a ex-estagiária. Neste excerto, é interessante observar a reação de Caíque, que sentado em sua carteira aperta o nariz para não chorar. Mesmo quando o questiono, pois em uma primeira olhada não entendo o que está acontecendo, o estudante não consegue explicar o que sente. Sendo assim, quando compreendo que ele também está tocado pela presença da ex-estagiária, reafirmo como fizera com as outras crianças que ficar triste é normal. Vale ressaltar também que o apoio nesta situação se situa muito mais em termos da minha presença, ao acompanhá-lo ao bebedouro, que propriamente em algo que digo. Caíque não elaborou o que está sentindo e não solicitou nenhum entendimento, por isso compreendo que a acolhida neste caso se dá pela minha presença e apoio.

No que se refere a Caíque, ele foi protagonista de outro episódio em que o sentimento de insegurança esteve presente. Caíque é estudante do primeiro ano e eu não o conhecia. Ao chegar na sala, percebi que ele não fazia as atividades e ele me explica que “é tudo muito claro” na lousa. Ao conversar com a professora polivalente, ela me situa que Caíque deve usar óculos, mas não se adapta. Segundo ela, Caíque tem dificuldade com tudo que é novo e a mãe já verificou os óculos dele duas vezes para ter certeza se estavam corretos. Eu, como uso óculos, decido conversar com ele para ajudar:

Eu vou até ele e mostro que também uso óculos. Ele não me responde nada. Vou até ele e pergunto se posso colocar meus óculos nele ou se ele quer pegar meus óculos. Ele só me olha. Insisto para ele pegar meus óculos e consigo que ele toque meus óculos para que ele veja que é leve. Ele pega os óculos e depois eu o coloco no rosto e brinco com ele. Continuo dizendo para ele que eu tenho dois óculos, que gosto de usar para ver melhor a minha comida. O estudante então diz que com os óculos ele não consegue ver o cardápio.

Dicionário de Campo - 20/08/2019 - 1ª

Na passagem acima, tento mostrar para Caíque que usar óculos pode ser bom. Creio que faço isso porque nem a professora polivalente e nem a mãe dele usam óculos. Vejo como Caíque é reticente ao uso e o deixo manipular meus óculos para que sinta como eles são, seu peso e textura. Conto para ele porque gosto dos óculos, já que vejo melhor a minha comida. Contudo, ele diz não ver o cardápio, o que significa que com os óculos ele tem dificuldade para ler o cardápio do dia que está na lousa. Combino com ele, então, de ele trazer os óculos um dia para escola para provar. Ele acena sem muita convicção que o fará. Como indico nos dois excertos a seguir, foi preciso que eu insistisse mais de uma vez com ele para que trouxesse os óculos:

Chega ao final da aula, me despeço dos estudantes. Falo com Caíque sobre os óculos, ele ficou de trazer para provar. Ele diz que esqueceu. Eu combino com ele que na próxima aula ele vai trazer e vamos tirar uma foto juntos. Saio e vou para outra sala.

Dicionário de Campo - 26/08/2019 - 1A

Na porta converso com Caíque sobre os óculos, ele diz que trouxe os óculos. E eu o questiono porque ainda não tiramos nossa foto. Eu me despeço dos estudantes na porta.

Dicionário de Campo -12/09/2019 – 1A

Nestas passagens, proponho a Caíque que prove os óculos e que os traga para a escola para tirarmos uma foto juntos, afinal, nós dois usamos óculos. Ainda, descubro que os óculos que ele tem são azuis iguais a um dos que tenho. Eu tenho quatro óculos de cores diferentes. Em uma das aulas seguintes a esta interação, Caíque traz os óculos para a escola e vem me mostrar para tirarmos a foto, como se vê a seguir:

Chego na sala e mal entro sou recepcionada por Caíque. Ele finalmente me mostra que está usando os óculos como eu havia pedido. Eu o elogio muito e seus óculos também são azuis como os meus. Como prometido, tiro uma foto com ele e com diversas crianças da sala junto que acabam entrando na foto junto.

Dicionário de Campo -18/09/2019 – 1 A

Figura 22: De óculos Azuis



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019

Figura 23: Todo mundo quer foto



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

No entanto, há outras razões para que as crianças se sintam inseguras nas aulas de Inglês. No caso de Caíque, ele estava vivendo uma nova experiência que ter que usar óculos para enxergar. Contudo, estudar Inglês e estar na escola são, para algumas crianças, atividades que por si só já causam insegurança e ansiedade. No trecho a seguir, trago o caso de Tales do primeiro ano. O estudante estava muito contrariado ao participar da aula de Inglês por não saber a língua e não ter seu caderno:

Percebo que Tales está chateado e ele diz que não tem caderno de inglês. Ele está ansioso. Eu peço que ele respire e peço a todos que respirem bem fundo. Faço duas respirações com eles e me dirijo a Tales novamente perguntando meu nome. Acho que essa é minha forma de passar tranquilidade e confiança para ele. Retomo com eles meu “*name*” e o que sou “*teacher*”. Um estudante falar que sou a “*tiui*”. Dou risada.

(...)

Sigo fazendo isso. Depois pergunto a eles “o que significa *stand up*” e eles me respondem “levantar”. Progressivamente vou usando mais inglês, só perguntando qual o nome da criança em inglês, dando o comando em inglês

para se levantarem e ficarem ao lado da mesa. Fico atenta para instruí-los para tirarem as mochilas do caminho. Faço isso com todos os estudantes. Tales que estava inseguro consegue seguir a comanda e eu o congratulo, digo que ele sabe fazer a aula de inglês.

Diário de Campo - 13/02/2020 - 1B

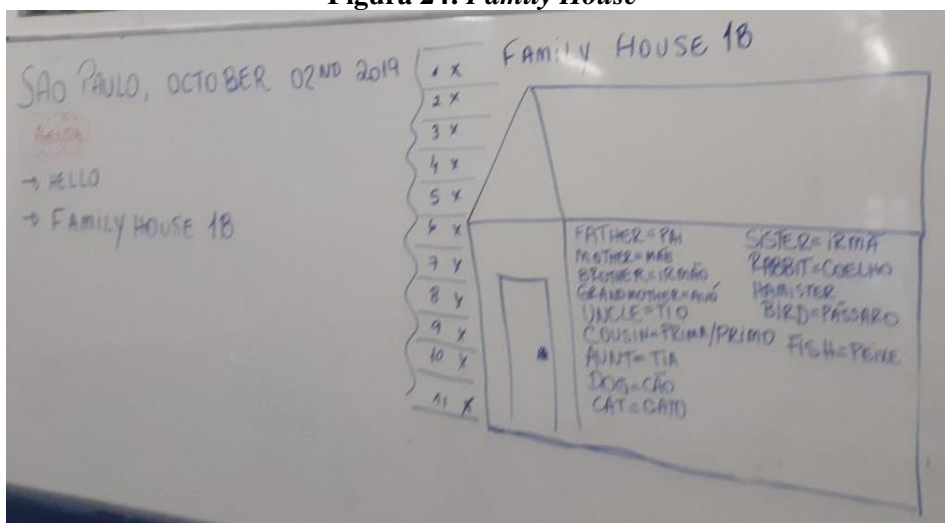
Vê-se no trecho que o estudante está ansioso e procuro minimizar este sentimento retomando aspectos que ele sabe em sala, como seu *name* e a partes da música do *Hello*. Tales, como as demais crianças, conseguem interagir com tranquilidade, ancoradas também nas pistas corporais e paralingüísticas que em geral que vou fornecendo, o que garante ao estudante mais tranquilidade para estar presente na aula. Semelhantemente, David, do segundo ano, apresenta o mesmo argumento de que não sabe Inglês e constantemente, durante as aulas observadas, se posiciona contrariamente a fazer as atividades caso não envolvam desenhar. Para mediar esta situação, retomo com ele suas memórias sobre as aulas:

Já com David tenho que insistir muito para ele fazer. Ele detesta copiar e, depois que o faz, ele fica muito ansioso em ter que fazer sozinho sua lição. Eu o chamo para minha mesa para fazermos juntos. A maior parte da sala já fez. Eu retomo com eles os nomes, para isso lembro da música e das fotos que trouxe da minha família, ele vai me respondendo e vai se acalmando. Vamos fazendo juntos aos poucos, ele me conta sobre o avô que morreu, o gato que mora em sua casa e sempre foge...e falando sobre ele vai conseguindo fazer sua atividade. Terminamos juntos.

Diário de Campo - 09/10/2019 - 1C

Vejo que no caso de David, ao lembrá-lo das histórias que permearam nossas aulas e permitir que ele também insira suas narrativas enquanto o ajudo a fazer a lição, ele consegue ficar mais confortável e disponível para o processo de ensino-aprendizagem. Entendo que, neste sentido, tal processo carece do estabelecimento de espaços de confiança para que as crianças se sintam disponíveis para sua livre expressão. Confiar na professora pode significar muitas coisas e trago aqui dois exemplos de como este sentimento se manifestou em minhas aulas. O primeiro episódio trata de uma atividade em que estávamos construindo juntos a *Family House* da sala. Nesta atividade, as crianças contavam com quem viviam e eu escrevia os nomes dos *relatives* em uma imagem de casa desenhada na lousa.

Figura 24: Family House



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

No contexto desta atividade, perguntei às crianças quais delas viviam com as mães e isto gerou uma situação inusitada em que um deles se posicionou abertamente sobre não morar com a mãe. Eu fui surpreendida pelo comentário de um outro estudante que censurava o fato do colega não morar com a mãe, como se vê a seguir:

Menino 1: Eu!

Menino 2: Eu que não.

Menino 1: Af, ele não tá morando com a mãe!

Professora: Meu amor, pare de ser desagradável. Pessoal, não precisa... 2B você não precisa levantar a mão. Vocês vão só escrever no caderno. Menino 1, você não vai fazer comentário. [Para o Menino 2] Se hoje você não está morando com a sua mãe, você não marca. Tá bom? Você não precisa contar para ninguém se você não quiser. É uma coisa sua, tá?

Menino 3: É coisa particular... Pessoal.

Professora: É uma coisa particular, pessoal. Se você quiser contar, você conta para mim em algum momento. Se você não quiser contar, você não conta, tá bom? Às vezes sua mãe precisou se mudar, seus pais precisaram se separar. Eu já não disse para vocês que os meus enteados não moram com a mãe deles. Eles moram comigo e com meu marido.

Menina 1: Meu pai e minha já se separaram.

Professora: Então...

Menino 4: [grita] Tá bom, Menina 1!

Professora: Para de ser ignorante.

Menino 5: Ela quis conversar.

Professora: Ela quis conversar, ela quis compartilhar. Ela se sentiu à vontade. Quem quiser e se sentir à vontade.... Quem não quiser, guarda para si.

Menino 6: Eu guardo.

Dicionário - 10/10/2019 - 2B

No trecho indicado, o Menino 2 se sente confiante para dizer que não mora com a mãe, fato que é imediatamente censurado pelo Menino 1. Percebo o desconforto que se instala na sala e reorganizo o discurso, deixando claro para todos que a manifestação é algo voluntária e que só conta quem quer. Além disso, instaurou com eles a perspectiva de que eles podem ter coisas particulares que não desejem contar. Diante da qual a Menina 1 escolhe compartilhar que seus pais se separaram e o Menino 6 afirma que prefere guardar.

Adensando mais no que tange guardar ou compartilhar, o próximo episódio trata da existência de um espaço de confiança e da oferta da acolhida diante uma necessidade prosaica: o sono. Em um segundo ano, um estudante vem conversar comigo afirmando que está muito cansado para ter a aula. Como evidencio abaixo, há uma história por trás do cansaço que busco entender:

Volto-me para a sala perguntando se todos terminaram de copiar, pois já conectei o que precisava para tocar. Outro estudante me aborda, Cristiano:

Cristiano: Prô, eu estou com sono.

Professora: Eu também. Olha para minha cara. Eu não passei maquiagem, olha a olheira. Mas você? Eu trabalhei. Porque você está com sono?

Cristiano: Desde sábado eu não dormi direito.

Professora: O que aconteceu?

Cristiano: Aí eu fui pro meu pai. Aí ele mudou de casa e eu não consegui dormir direito lá.

Professora: Entendi. Eu também. Eu fui trabalhar lá em Goiás e fiquei em uma cama horrível. E tinha um homem que ficava roncando [imitações de roncos] e também não dormi. Mas força. Hoje você vai dormir na sua cama?

Cristiano: uh?

Professora: Hoje você vai dormir na sua cama?

Cristiano: uh uh.

Professora: Eu também. Você aguenta mais um pouco? [Estudante assente com a cabeça]. Então vamos ter força nós dois? [Professora abraça o estudante].

Cristiano: huhu.

Professora: Então, vamos lá.

Dicionário de Campo -19/08/2019 – 2A

Como interpreto, coincidentemente, eu também estou muito cansada por ter tido um evento esporádico em minha vida e procuro estabelecer uma conexão com o estudante. Depois de ter tentado me certificar que o sono não estava relacionado a nada que fosse prejudicial a Cristiano, algum tipo de maus tratos, faço uma brincadeira e ofereço a escuta ao menino para

que ele se sintia atendido. Depois disso, ele acompanhou a aula sem nenhum problema, tão cansado quanto eu, mas aguentou até o fim.

Por todo o exposto, me dou conta após estruturar minhas reflexões que, como mostra Britzman (1996, p. 2), ao pensar sobre como encontrei saídas para lidar com as novidades que o ensino de inglês com crianças me impôs compreendi ao mesmo tempo como o ensino de inglês com crianças reverberou também sobre mim. Como afirma a autora (1996, p. 2), ao olhar o quê o processo de ensino faz sobre os professores é possível “desvelar as dinâmicas, tensões, exclusões e inclusões engendradas pela atividade do ensinar em nossas vidas”. Eu percebo que minha identidade docente foi obviamente sendo construída e formada (e ainda o é) neste encontro com as experiências do ensinar. Foi através desta tensão, como assevera Britzman (1996, p. 2), inata a todo desenvolvimento pedagógico “entre conhecimento e o ser, o pensamento e a ação, a teoria e a prática, o saber e a experiência, o técnico e o existencial, o objetivo e o subjetivo” que pude dar vazão a minha identidade docente no ato de ensinar.

Portanto, é preciso reconhecer que no curso entre “*being a teacher and becoming a teacher*” (BRITZMAN 1996, p. 32) inevitavelmente pode haver um tempo de crise biográfica, porque

(...)é o momento quando o passado, presente e futuro daquele que pretende ser professor se colocam em tensão dinâmica. Aprender a ensinar, assim como o ensinar em si, é sempre um processo de tornar-se: um tempo de formação e transformação, de escrutínio sobre o que está fazendo, e quem se deseja tornar. (BRITZMAN 1996, p. 9)

Creio que é por isso que tornar-me professora de Inglês com crianças alterou muita coisa dentro de mim. Ao ser colocada em uma situação para a qual eu não tinha respostas e que me descentrava em relação à minha feminilidade, fui progressivamente me envolvendo cada vez mais com a docência e dialogicamente imbricando minhas experiências diversas umas nas outras na construção de uma professora que respondesse a esta nova realidade. Ensinar as crianças se tornou, para mim, um mistério a ser desvendado, o qual exigia de mim não só novos conhecimentos, mas também o estabelecimento de novas relações com os meus parceiros na escola, uma escuta diferenciada dos meus estudantes e a reestruturação de concepções a respeito da minha própria identidade. Como mostram Goodwin, Lee e Pratt (2021. p.2), a fragmentação

teve que dar espaço a uma visão holística, e posso dizer integral, da docência e da minha própria identidade como professora. Foi preciso olhar para meu próprio “bem-estar” e orientar as ações que buscava no meu desenvolvimento profissional para a minha pessoa como um todo, ou seja, nos âmbitos pessoal, intelectual, emocional, físico, cultural e profissional. Ao olhar a pessoa, a ser humana Thais, pode mobilizar saberes para tornar-se a professora capaz de atender a todas as emoções suscitadas pelo ensino de inglês com crianças.

5. TELLING WHAT IT TAKES: ALGUNS APRENDIZADOS SOBRE ENSINAR INGLÊS COM CRIANÇAS

Primeiro aprendizado. Eu aprendi que os documentos curriculares devem ser entendidos como direcionadores do trabalho docente e não como guias de nossas ações. Os documentos curriculares são abstrações que só ganham corpo e concretude quando do encontro nas salas de aulas com os contextos de ensino, os estudantes, os professores e suas biografias (GEE, 2013; GOODWIN, 2010). Sendo assim, é necessário relacionar os conhecimentos gerais explicitados nos documentos curriculares aos repertórios espaciais dos contextos escolares, ao mesmo tempo em que se faz a fundamental interconexão entre os diversos documentos curriculares disponíveis, por conseguinte suas áreas, de modo a promover uma cartografia do conhecimento (MACHADO, 2016) presente em sala de aula aspirando sempre à interdisciplinaridade. Por tudo isso, cabe na aproximação para com os documentos curriculares adotar uma atitude curricular (DUBOC, 2012;2013), garantidora em minha opinião de uma atuação docente comprometida, para possibilitar o posicionamento e agenciamento crítico de professores e estudantes nas relações que constroem com o conhecimento posto na sociedade.

Segundo aprendizado. Eu aprendi que o conhecimento necessário aos professores para o fazer docente com crianças transcende aquele da pura teoria (BRITZMAN, 1991; GOODWIN, 2010), que anseia por verdades universais e que hierarquiza os saberes em uma suposta gradação necessária ao ensino aprendizagem. Penso que se deve romper com a ordem da linearidade, compreendo que o conhecimento construído em sala de aula se dá de forma complexo, em cuja participação dos estudantes tem lugar central dado o caráter eminentemente dialógico da educação. Reconheço que não há um plano ou planejamento que possa dar conta das múltiplas realidades que podem emergir dos contextos educacionais (KUMARAVADIVELU, 2012) e o rompimento com as aspirações à linearidade e totalidade são desafiadoras. No entanto, faz-se preciso observar que cada contexto se torna único e é sempre preciso compreender seus participantes e as relações por eles construídas nas interações de forma a promover um espaço dialógico de construção de saberes. Para tal, no que se refere em especial as crianças, visualizo na minha prática que a atenção às curiosidades das crianças permite deslocamentos curriculares e atuações nas brechas (DUBOC, 2012) das salas de aulas

muito produtivas. Nestes momentos e através de uma escuta atenta e amorosa (FREIRE, 2019; 2020), emergem situações preciosas de Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2011; JORDÃO, 2011) que permitem a formação não só para o Inglês, mas para a vida em toda sociedade.

Terceiro aprendizado. Eu aprendi que ao ensinar inglês com crianças devo me afastar do frisson pela busca do melhor método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006b; 2012) e desvencilhar-me dos muitos mitos que o cercam, a saber: quanto mais cedo melhor, só se aprende no período crítico, o ensino-aprendizagem de inglês garante a inserção no contexto global e profissional etc. É preciso, primeiramente, pensar um ensino-aprendizagem que se faça no presente, diante dos desejos e necessidades das crianças no agora. Para isto, elas devem ser consideradas em sua totalidade, como sujeitos produtores de saberes e de culturas que tem sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem latente ao longo de toda sua vida (SARMENTO; PINTO, 1997; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; OLIVEIRA; TEBET, 2010). Deste modo, o ensino de inglês deve assegurar aos pequenos um ensino - aprendizagem que lhes garanta a segurança, o conforto e o interesse através do uso de estratégias pedagógicas pertinentes a suas práticas sociais, por exemplo: o uso das rotinas, a instauração de ambientes afetivos, a inserção do lúdico e das brincadeiras nos contextos de sala de aula (SÃO PAULO, 2019a). O professor, por tudo isso, deve visar a uma sensibilização linguística dos estudantes (MENEZES DE SOUSA, 2019) para a diversidade das línguas e dos discursos circundantes, a qual resulta também na percepção das variedades de culturas e de sujeitos presentes no mundo cada vez mais globalizado e integrado. Com isso, ensinar inglês, assim como o ensino - aprendizagem como um todo, deve almejar a formação de crianças críticas, agentes no/sobre mundo e abertas às diferenças.

Quarto aprendizado. Eu aprendi que o ensino de línguas não deve ser forjado a partir de relações artificiais e nem precisa obedecer a uma ordem pré-estabelecida à revelia do processo de ensino-aprendizagem em si. Como qualquer forma de conhecimento, a língua não pode ser sequenciada a priori da vivência das práticas sociais e das interações que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, ensinar línguas significa ensinar - apreendendo sobre o mundo e os múltiplos discursos e ideologias que transitam por ele (FREIRE, 2019; ROJO, 2007). Por isso, defendo que se pense em professores e sua atuação em termos gerais, porque a despeito das disciplinas, na vida ministramos aulas que tratam mais que

de Inglês, de Português, das Artes, de Matemática etc. Ainda, aprendi que minha sala de aula é habitada pelas múltiplas e diversas línguas e linguagens das e com as crianças. Desta forma, ao ensinar inglês com crianças, eu ensino com meu corpo todo e com todos os recursos disponíveis para que ocorra a produção de significados a partir das práticas sociais e de sentido construídas no nosso encontro (GARCÍA 2009; 2014). Como resultado, faz pouco sentido pensar em termos de competências linguísticas tradicionais neste espectro, calcadas em palavras e frases. Nas situações como a do ensino de inglês com crianças os recursos paralinguísticos e espaciais atuam sinergicamente e tem valor semiótico (CANAGARAJAH; 2018b; CANAGARAJAH; WURR, 2011).

Quinto aprendizado. Eu aprendi que a teoria é apenas uma parte do fazer docente e que muitas vezes ela sozinha não é capaz de informar a prática diante dos múltiplos dilemas vividos em sala (BRITZMAN, 1996; FREEMAN; JOHNSON, 1998; GOODWIN, 2010.). É preciso estabelecer um processo imbricado em que a teoria informa a prática docente e, ao mesmo tempo, a prática docente informa a teoria. Sendo assim, uma boa maneira de responder as dificuldades impostas pelo desconhecido é a parceria com outros docentes na elaboração de novos conhecimentos (WHITE *et al* 2021). A observação e a escuta daqueles que estão há mais tempo que nós em determinada docência, se possível em termos de uma mentoria, permite a facilitação para a criação de alternativas que sozinhos levaríamos possivelmente muito mais tempo para encontrar. Ainda, também aprendi que as relações pedagógicas (MEIRIEU, 1988) devem dialogar com a perspectiva da estabilidade instável que marca o ambiente da sala de aula, a qual permite o reconhecimento do caráter dinâmico das situações decorrentes do processo educacional e, concomitantemente, da necessidade de organização propositiva por parte pelo docente.

Todavia, organização não é imposição. As maneiras de construção das relações pedagógicas devem reconhecer e validar todos os sujeitos presentes, caso contrário – como percebi – se continuará falando para as paredes. Em meu caso com as crianças, a adoção dos rituais escolares e o desenho de práticas lúdicas e de brincadeira foram as maneiras com que pude acolher as singularidades das crianças em sala de aula garantindo-lhes um espaço de segurança física e psicológica. Para isso, foi necessário um salto epistemológico em que ao invés de *falar para*, eu me posicionei *falando com* as crianças que ensinava (FREIRE, 2019). Ao fazer isso, entendi que precisava respeitar seus tempos, validar suas experiências como

sujeitos e escutar suas narrativas, pois só assim elas se sentiriam parte da aula que fora por muito tempo só minha e passariam a também me validar em minhas necessidades e desejos como professora e pessoa. Por tudo isso, através da escuta atenta e das boas conversas com meus estudantes (FREIRE, 2020; VLADO EDUCAÇÃO, 2015), pude vivenciar um processo em que dar aulas ficou muito mais leve uma vez compartilhado com aqueles estavam junto comigo no ato de ensino-aprendizagem.

Sexto aprendizado. Eu aprendi que ao ensinar inglês com crianças não se pode dicotomizar os sentimentos entre bons e maus, sendo preciso acolher em sala também aquelas emoções e sentimento geralmente menos nobres que costumamos colocar para debaixo do tapete (BENESCH, 2012). O ensino-aprendizagem é uma atividade que exige esforço emocional (HOCHSCHILD, 1979) tanto de dos professores quanto dos alunos, o que significa ser preciso a instauração de uma pedagogia de sentimentos complexos no dia a dia em sala de aula (BENESCH, 2012). Ademais, faz-se necessário ainda olhar os professores a partir de uma perspectiva holística e integral (GOODWIN, LEE E PRATT, 2021), na qual suas pessoas, identidades e emoções também devem ser cuidados e levados em conta durante todo o processo educativo. Em meu caso ficou evidente, por tudo que vive, que os elementos biográficos tiveram grande papel em minhas crises e na professora que me tornei. Sendo assim, o ser professora Thaís e a minha prática resultam/resultarão constante e incessantemente do diálogo das muitas dimensões que me constituem com todas aquelas que vão compondo minhas realidades de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Sétimo aprendizado. Eu aprendi que o processo formativo na docência é marcado por contradições, por ida e vindas. Ele é um movimento pendular, retroativo, progressivo e contínuo da minha própria recolocação enquanto sujeito docente na/com relação com à minha própria prática, no qual busco acolher as inseguranças diante do sentimento de incompletude, herança das bases de minha formação ancorada nos paradigmas da modernidade, ao mesmo tempo em que me consolido pouco a pouco através da minha agência ao estabelecer conectar de maneira informada a teoria à prática. Portanto, não se trata de procurar o pote de ouro ou narrar um *What it takes* apenas. Torna-me professora é ser professora de inglês com crianças ao mesmo tempo em que me encontro em um contínuo a vir a ser a professora de inglês com crianças. Consiste no esforço de conviver com as inquietudes e a incertezas nesse contínuo “vir a ser docente” e perceber a minha identidade docente como fluida e processual. Desta forma, entendo que a

mirada sobre a trajetória de formação docente não deve opor formação inicial de formação continuada. Ela deve se focar em como cada docente se constitui como sujeito que ensina/aprende em um processo de formação permanente (IMBERNÓN, 2022) na medida em que compreendo, assim como eu, que as experiências como estudante das Etapas Básica da educação formal regular, a vida universitária, o fazer como professor e a própria pesquisa continuamente intercambiam conhecimentos e modos de agir na/sobre a prática docente em sala de aula. Sendo assim, entendo que meu conhecimento docente se constrói tanto por meio da experiência indireta (lendo, me informando, observando os outros) quanto da experiência direta (vivendo, encarando as dificuldades e atuando em sala de aula) na medida em que, com abertura e uma certa disposição intelectual e afetiva, dão vazão a minhas próprias contradições.

Oitavo aprendizado. Eu aprendi que a despeito do medo e incômodo despertados em mim durante a jornada pela autoetnografia, ela se mostrou como uma forma muito profícua de contar, em minhas próprias palavras, através das minhas próprias contradições, as diversas facetas que marcam os *what it takes* para me tornar uma professora de inglês para crianças a partir da minha própria perspectiva. Através dela, para além de traçar uma única receita ou um único caminho, pude traçar e retraçar minha própria história de vida enquanto sujeito e professora. Por tudo isso, desejo ao fim desta tese que se algo emerja em meus leitores seja neles também o desejo de narrarem para si mesmos suas próprias histórias. Desejo que aqueles que leram minhas palavras sintam-se mobilizados a descobrir os seus próprios *what it takes* e compartilhá-los conosco, afim de criar um emaranhado de histórias e possibilidades para a bela docência de inglês com as crianças.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Org.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015.
- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. New York: Routledge, 2004.
- ALEGRETTI, C. B. **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 (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- APPADURAI, A. Grassroots globalization and the research imagination. **Public Culture**, Minneapolis, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2000.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101 -102, 2005.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASHER, J. **Learning another language through actions**: the complete teacher's guidebook. 3ª ed. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Publications, 1986.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Revista Contexturas**, São Paulo, n. 5, p. 11 – 26, 2000/2001.
- ASSIS-PETERSON, A.A; COX, M. I. P. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 5, p. 1-26, 2002.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BARBOSA, D. M. **O Ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal**: um estudo de formação docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. **Educação & Realidade**: Os Nomes da Infância, Porto Alegre, v. 25 n. 1, p. 99- 113, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching**: theories and praxis. New York: Routledge, 2012.

BIESTA, G. **Beyond Learning**: Democratic education for a human future. London: Paradigm Publishers, 2006.

BISHOP, R.; PHILLIPS, J. S. Language. Theory Culture Society. **Sage Journals**, New Jersey, v. 23, n. 2-3, p. 51-58, 2006.

BLOOR, M. The role of informal interaction in teaching English to young learners. *In*: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Eds.). **Teaching English to Children: from practice to principle**. Harlow: Longman, 1995. p.127-141.

BOLER, M. **Feeling power**: Emotions and education. New York: Routledge. 1999.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Segunda Versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Primeira Versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: língua estrangeira moderna. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITZMAN, D. P. **Practice Makes Practice**: A critical study of Learning to teach. Albany: State University of New York, 1991.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de política s locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2022.

BURTON, C. Gender Disrupted During Storytime: Critical Literacy in Early Childhood. **Journal of Childhood Studies**, Columbia, v. 45, n. 4, p. 35- 48, 2020.

CAMARGO, C. G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de Língua(gem) e Leitura: Práticas de Professores de Língua Inglesa em Atuação. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 85-106, 2016.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Pennsylvania, v. 57, p. 105-112, 2003.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANAGARAJAH, S. English as a Spatial Resource and the claimed competence of Chinese STEM professionals. **World Englishes**, New York, v.37, p. 34-50, 2018a.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, Netherlands, v.39, n. 1, p. 31-54, 2018b.

CANAGARAJAH, S.; WURR, A. Multilingual Communication and Language Acquisition: New research directions. **The Reading Matrix: Online Journal**, [s.l.], v. 11, n. 1, 2011.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. Quanto mais cedo, mais difícil: os desafios no ensino de inglês para crianças. **Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura**, Inhumas, v. 8, n. 2, p. 1-18, junho, 2016.

CARVALHO, L. D.; ROGÉRIO, R. C. **Educação Integral nas Infâncias**: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. Centro de Referências em Educação Integral e Instituto C&A: São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/>> Acesso em: 25/03/2020.

CARVALHO, L. D.; ROGÉRIO, R. C. **Educação Integral nas Infâncias**: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. Centro de Referências em Educação Integral e Instituto C&A: São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/>> Acesso em: 25/03/2020.

CARVALHO, M. P. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 91-100, nov. 1994.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas Juvenis**: Múltiplos olhares. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CLOUGH, P. **The affective turn**: theorizing the social. Durham & London: Duke University Press, 2007, p. 1-33.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design. COPE, B.; KALANTZIS, M (Orgs.). London: Palgrave, p. 1-36, 2015.

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Mãe, mulher... professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155, 2015.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS; H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019. p. 131-154

DENZIN, N. K. Triangulation. *In*: RITZER, G. (Ed.). **The Blackwell Encyclopedia of Sociology**. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Ltd, 2007. p. 110 -115.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORIA, O. G.; PEREZ, M. A. (Org.). **Educação CEU e Cidade**: Breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de inglês como língua franca no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista Da Anpoll**, v.1, n. 48, p. 10–22, 2019.

DUBOC, A. P. M. **Parecer de Leitura Crítica Componente Curricular**: Língua Estrangeira Moderna. Nova Versão, p. 1-25 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf>. Acesso em: 09/01/2020.

DUBOC, A. P. M. Teaching with an Attitude: Finding Ways to the Conundrum of a Postmodern Curriculum. **Creative Education**, [s.l.], v. 4, n. 12B, p. 58-65, 2013.

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

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, [s.l.], v. 12, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1589>> Acesso em: 15/01/2020.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERRAZ, D. (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. *In*: ANDRADE, M.; HOELZLE M.; CRUVINEL, R. (Org.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas**: demandas e tendências da pós-modernidade. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 17-40.

FERREIRA A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.**, Recife. v. 6, n. 1-3, p. 43-61, 1998.

FREEMAN D., JOHNSON K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 62º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Oprimido**. 73a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2020.

GADOTTI, M. **Educação com qualidade social**: Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twik/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosI2009/Educ_qualidade_Social_2004.pdf>. Acesso em: 15/04/2010.

GARCIA, B. R. V. **Por que quanto mais cedo melhor?**: Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: São Paulo, 2017.

GARCIA, B. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva sobre o ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: SKUTNABBKANGAS, T. et al. (Org.). **Social justice through multilingual education**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 140-158.

GARCÍA, O. TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives. **NYS TESOL Journal**, New York, v. 1, n. 1, p. 2-10, jan. 2014.

GASPARIN, J. L. Concepção de Infância, Processo Educativo e de Alfabetização Em João Amós Comênio. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação da PUC**, Paraná, p. 3057- 3072, 2015.

Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16640_7784.pdf> Acesso em: 25/03/2019.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *In*: ALVERMANN, D. E.; NORMAN, J. U.; RUDDELL, R. R. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 6th ed. Newark, DE: International Reading Association, 2013. p. 136-151.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas públicas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 26, n. 5, p. 11, 2000/2001.

GOODWIN, A. L.; LEE, C. C.; PRATT, S. The Poetic Humanity of Teacher Education: Holistic Mentoring for Beginning Teachers. **Professional Development in Education**, [s.l.], p. 1- 18, 2021.

GOODWIN, A. LIN. Globalization and The Preparation of Quality Teachers: Rethinking Knowledge Domains For Teaching. **Teaching Education**, New York, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 6, p. 37-47, 2000.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos de direitos de aprendizagem e cidadania em documentos curriculares oficiais: discurso, ensino e subjetividade. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 36-57, 2020.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª ed. São Paulo: DP & A Editora, 1998.

HARDT, M. Foreword: What affects are good for. *In*: CLOUGH, P. T.; HALLEY, J. (Org.). **The affective turn – theorizing the social**. Durham and London: Duke University Press, 2007. p. 9 -15.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Longman, 1991.

HEEMANN, C. Teoria da Atividade e o Ensino de Línguas. Anais do 6º Encontro do Celsul. **Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, Pelotas, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/index.htm Acesso em: 28/09/2020.

HENRY, J. **A Revolução Científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. **American Journal of Sociology**, New Jersey, n. 85, p. 551-575, 1979.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022.

IVIC, I.; COELHO, E. P. (Org.). **Coleção Educadores: Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOHNSON, K. E. The Role of Theory in L2 Teacher Education. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 30, n. 4, Winter p. 765-771, 1996.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. Tradition and difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change? **International Journal of Applied Linguistics**, Netherlands, v. 25, p. 422-425, 2014b.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014a.
- KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. **On qualitative inquiry**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2005.
- KAWACHI-FURLAN, C. J; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. *Revista Via Litterae*, Anápolis, v.12, n 2, p. 153 -170, jul./dez., 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- KINCHELOE, J. L. Autobiography and critical ontology: being a teacher, developing a reflective persona. *In*: ROTH, W. (Org.). **Auto/biography and auto/ethnography**: praxis of research method. Rotterdam: Sense Publishers, 2005. p. 1-24.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.
- KUBOTA, R. The impact of globalization on language teaching in Japan. In BLOCK, D., CAMERON, D. (Eds.). **Globalization and language teaching**. Londres: Routledge, 2002.
- KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven e Londres: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. 1 ed. Nova York: Routledge, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. *In*: EDGE, J. (Org.) (Re) **Locating TESOL in an age of Empire**. Londres: Palgrave Macmillan, 2006a.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language teaching**: from method to post method. New Jersey: LEA, 2006b.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies** – changing knowledge and classroom learning. Reino Unido: Open University Press, 2003.

- LEITE, S. A. S. Bases teóricas sobre o papel da afetividade no processo de formação do leitor. **Linha Mestra**, Campinas, n. 30, p. 584-594, set./dez., 2016.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.
- LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Revista Inter FAINC - Faculdades Integradas Coração de Jesus**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun., 2011.
- LIMA, A. P. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O papel do Professor. **Cadernos da Pedagogia**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 293- 305, jan. /jul., 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACHADO, N. J. A Universidade e a Organização do Conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/abril, p. 333-352, 2001.
- MACHADO, N. J. **Educação: autoridade, competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.
- MAGALHÃES, E. M. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. 2000, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial>>. Acesso em: 20/08/2018.
- MAGGIOLI, G. D. Professional development as a global issue. **IATEFL GISIG Newsletter**, [s.l.], v. 18, 2005.
- MAGGIOLI, G. D. Tradition and Habitus. *Tesol Teacher Education*. **Lang. Linguistics Compass**, [s.l.], v. 8, n. 5, p. 188-196, 2014.
- MAGGIOLI, G. D. Professional development for language teachers. **Eric Clearinghouse on languages and linguistics**. v. Agost. Washington: Center for applied linguistics, p. 1-2, 2003.
- MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MALABOU, C. **What Should We Do with Our Brain?** New York: Fordham University Press, 2008.
- MALTA, L.S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2018.
- MARTINS, T. B. **Das mediações à construção de sentidos sociais: educar para cultura no CEU Lajeado**. 2009. Monografia (Especialização em Gestão da Comunicação: Políticas, Educação e Cultura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, T. B. **Tempo livre e lazer**: usos e opiniões da juventude local sobre equipamentos públicos do Lajeado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

MEIRIEU, P. **Aprender...Mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

MENEZES DE SOUSA, L M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-259.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2022.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?**: políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2018.

MIGNOLO, W.D. Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Languages and Cultures. *In*: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (Org.). **The Culture of Globalization**. Durham: Duke University Press, 1998. p. 32-53.

MOITA-LOPES, L. P. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. *In*: MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the local and the global. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.1 - 7.

MONTE MÓR, W; DUBOC, A. P. M; FERRAZ, D. Critical Literacies Made in Brazil. *In*: PANDUA, J. Z *et al.* (Ed.) **The handbook of Critical Literacies**. New York: Routledge, 2021. p. 133- 142.

MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional dos professores de inglês**: diferentes olhares, diferentes práticas. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. C. Instituições. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B (Org.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 21-35.

MOURA, T. B.; VIANA, F. T.; LOYOLA, V. D. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 474-489, 2013.

NEGRO, T. C. **Afetividade e leitura**: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da FAEP, Faculdade de Educação UNICAMP. 2001.

NUNAN, D. Does Younger = Better? **Matters**, [s.l.], v. 9, n. 4, p.152- 175, 1999.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, F. B. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? Dossiê – Razão e crítica da razão: aspectos pedagógicos. **APRENDER, Cad. De filosofia e Psic. Da educação**, Vitória da Conquista, v. IV, n 6, p. 55-78, 2006.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B (Org.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39-55.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS; H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019. p. 131-152.

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

ORLANDO, I. R. **Afetividade e ensino de língua inglesa**: um olhar para as práticas pedagógicas 2019. 381 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, 2019.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, R. C. **Contando histórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos**: uma autoetnografia. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? *In*: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA, W. A. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, agosto, 2007.

PARDO, F.S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública**: observações e auto-observações. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ and ‘Commodification of Affect’. *In*: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. (Eds). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Salisbury: SLS, 2013. p. 5-61.

PENNYCOOK, A. **Mobile times, mobile terms**: The trans-super-poly-metro movement. *Sociolinguistics Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 201-216.

- PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PILETTI, N.; ROSSATO, S. M.; ROSSATO, G. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2017.
- PINTO, A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 51-62.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, Reino Unido, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez., 2010.
- QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, Noruega, v. 40, n. 141, p.777-792, set./dez., 2010.
- REZENDE, T. **Somos Resistência**: emoções de professoras/res (de inglês) de escola pública. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cad. Pesqui.**, [online], v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.
- ROBERTSON, R. **The Three Waves of Globalization**: a History of Developing Global Consciousness. London: Zed Books, 2003.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Revista DELTA**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 273-319. 2007.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A; SILVA, K. A. (Org.). **Língua estrangeira para crianças**: Ensino-aprendizagem e formação Docente. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. 7ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1985.
- ROJO, R. O texto no ensino- aprendizagem de línguas hoje: Desafio da contemporaneidade. *In*: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Org). **Gênero de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia, EDUFU, 2007. p. 9- 43.
- ROSA, G. C. **Inglês como Língua Franca sob um olhar crítico e decolonial**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso Editora, 2010.
- SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais**: quanto antes melhor? 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Linguagens, Universidade do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais. **Revista Contexturas**, Uberlândia, n. 10, p. 119 – 134, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). **Comunicado SME nº 1.290, de 13 de setembro de 2011**. Comunica o cronograma das etapas de implantação do ensino de Língua Inglesa para o ciclo I do ensino fundamental I. Diário oficial do Município, p. 43-44, 14 de setembro de 2011b.

SÃO PAULO (Cidade). **Portaria SME nº 5.361, de 4 de novembro de 2011**. Institui o Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” nas escolas da Rede Municipal de ensino que mantêm o ensino fundamental. Diário oficial do Município, p. 15, 05 de novembro de 2011a.

SÃO PAULO (Cidade). **Relação Anual de Informações Sociais – RAIS**. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU). Depto. de Estatística e Produção de Informática (Dipro). São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPEP, 2016.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME/COPEP, 2019a.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa**. 2.ed. São Paulo: SME/COPEP, 2019b.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: inglês**. 2.ed. São Paulo: SME/COPEP, 2019c.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Povos Migrantes: orientações didáticas**. SME/COPEP, 2021.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Visões de Área – Relatos de Prática- Língua Inglesa**. São Paulo: SME/DOT, 1992.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de inglês**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo II – Língua Estrangeira**. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2016b.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: proposições e expectativas de aprendizagem: Ensino fundamental I. São Paulo: SME/DOT, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Secretária Municipal de Habitação (SEHAB). **RESOLO**: Dados Gerais sobre os 59 loteamentos em obras através do Programa de Regularização de Loteamentos. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/noticias/?p=3517>>. Acesso em: 17/02/2014.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Planejamento – SEMPLA, Departamento de Estatística de Produção de informação – DIPRO. **Município em Mapas – Cultura e Território**: uma análise da economia e dos espaços culturais na cidade. São Paulo: SEMPLA, 2007b.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, U. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 24-49.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 62-78.

SCHMID, H. K. I. **O ensino de português como língua adicional em contexto de plurilinguismo**: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. London: Longman, 1990.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2ª ed. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, R. B. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. 3rd ed. Belo Horizonte Autêntica, 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. X, n. 112, p. 7-31, mar., 2001.

SOARES, E. A. C. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa**: um olhar autoetnográfico. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLOMON, R. In Defense of the Emotions (and Passions too). **Journal for the Theory of Social Behavior**, New York, v. 27, p. 489–497, 1997.
- SOUSA SANTOS, B. Globalizations. **Theory, Culture & Society**, New York, v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006.
- SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 03-46, out. 2007.
- SPASIANI, M. V. O método total physical response (TPR) no ensino de inglês para crianças (lic): considerações sobre a atmosfera motivacional possibilitada. In: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). **A educação no Brasil e no mundo**: avanços, limites e contradições. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. p.182 -198.
- SPOSATI, A. (Coord.). **Mapa da exclusão/inclusão da cidade de São Paulo**. São Paulo: Educ, 1996.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education. London and New York: Longman, 1995.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- THE DOUGLAS FIR GROUP, A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. **The Modern Language Journal**, Washington, v. 16, p. 19-47, 2016.
- TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R (Org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.
- TONELLI, J. R; SECATTO; M.G. **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.
- VARGAS, J. R; CARVALHO, R. S. Discursos sobre afetos docentes: uma ortopedia de gênero? **Revista Espaço Acadêmico**, Ponta Grossa, v. 11, n. 129, p. 111-117, 2002.
- VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.
- VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos Iniciais do Ensino Fundamental**: de representações de professores a políticas públicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- VLADO EDUCAÇÃO. **Orientações gerais**: educação em direitos humanos. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Departamento de Ciências Biomédicas - USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e Colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.

WALSH, C. (Ed.). **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WHITE, S; MURRAY, J; GOODWIN, A. L.; KOSNIK, C; BECK, C. On the shoulder of giants: advice for beginning teacher educators. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, London, v. 49, n. 5, p. 566-579, 2021.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WORRALL, A.; MORALES, J. L. **English adventure 3**. 3rd ed. Chile: Pearson Education, 2012.

ZEMBYLAS, M. S; SCHUTZ, P. A. (Ed.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer, 2009.