

Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam¹

*Over to the Children: classroom conversations that
(trans)form*

Marianna Merlo²

Liliane Malta³

Resumo: Quando falamos sobre educação linguística em línguas estrangeiras com crianças, ainda há muito o que se discutir em relação a (a ausência de) documentos orientadores, regulamentação curricular, formação docente, entre outras questões (MERLO, 2018; MALTA, 2019). Faz-se relevante salientar, porém, que avanços nesse cenário vêm ocorrendo, especialmente nas últimas duas décadas, sobretudo quanto à formação docente e ao aumento de pesquisas relacionadas ao tema (ROCHA, 2006; TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, entre outras), conforme mapeamento do Grupo de

¹ Este artigo foi elaborado a partir de uma apresentação feita pelas autoras no V Encontro de professores de inglês para crianças (<https://sites.google.com/view/epicemcasa2021/p%C3%A1gina-inicial>), organizado pelo grupo de pesquisa FELICE, da Universidade Estadual de Londrina. Agradecemos à organização do evento pela oportunidade.

² Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (DLL). Docente na educação linguística com crianças. E-mail: mariannareis@hotmail.com

³ Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL); Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (DLL) e em Pedagogia pela Unifran. Docente na Educação Linguística com crianças de 2 a 6 anos e na formação docente com estudantes da graduação. E-mail: lilianesalera@gmail.com

Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE), com base na Universidade Estadual de Londrina. Esses estudos têm gerado reflexões que nos permitem compreender que teorias basilares em educação e em linguística aplicada, tais como a educação crítica freireana (FREIRE, 1996; 1997) e a translanguagem (CANAGARAJAH, 2017; YIP; GARCÍA, 2018; MACIEL; ROCHA, 2020), podem nos auxiliar nas práticas em sala de aula ao propor uma educação linguística com crianças de forma horizontal e dialógica (MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020). Em nossas práticas pedagógicas, percebemos que esse diálogo envolve um processo de escuta atenta (ARAGÃO, 2018), que não somente abre espaço para que as crianças assumam seu papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento (LÓPEZ-GOPAR, 2019), como também permite que nos formemos como educadoras enquanto educamos (FREIRE, 1996), na medida em que construímos conhecimentos acerca de nossa formação docente a partir da voz das crianças. Com isso em mente, lançamos um olhar autoetnográfico (MULIK, 2021) sobre nosso fazer docente e relatamos histórias de sala de aula que têm nos (trans)formado, provocando rupturas significativas em nosso fazer pedagógico, estimulando-nos a (re)pensar teorias, práticas e até mesmo a própria língua, colaborando com nossa práxis educacional em língua inglesa com as crianças.

Palavras-chave: Educação Linguística com crianças; Autoetnografia; Formação docente.

Abstract: *In the field of language education in foreign languages with children, there is still much to be done about (the lack of) official guidelines, curricular regulation, teacher education, among other issues (MERLO, 2018; MALTA, 2019). However, it is important to point out that there have been significant changes in the field, especially regarding teacher education. Also, the the amount of research related to the topic has increased on in the past two decades, (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, among others), according to mapping of the research group Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE), based at Universidade Estadual de Londrina. Such studies have enabled us to understand that fundamental theories in education and applied linguistics, such as critical education theory by Freire (FREIRE, 1996; 1997) and translanguaging (CANAGARAJAH, 2019; YIP; GARCÍA, 2018; ROCHA; MACIEL, 2020), can assist us in our teaching practices, as they put forward language education with children through a horizontal and dialogical perspective (MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020). In our pedagogical practices, we perceive that this dialogue encompasses a process of sensitive listening (ARAGÃO, 2018), that not only makes room for children to take their role as active subjects in the knowledge construction process (LÓPEZ-GOPAR, 2019), but also allows us to be educated as we educate (FREIRE, 1996), as children's voice becomes part of our knowledge construction process. With that in mind, we take an autoethnographical look (MULIK, 2021) at our teaching practices and we tell stories about our classes in this article. Those stories have (trans)formed us, caused significant ruptures in our pedagogical practices, encouraged us to (re)think theories, practices and even the concept of language, thus, contributed with our educational praxis in English with children.*

Keywords: *Language education with children; Autoethnography; Teacher education.*

Iniciando a conversa

A área de ensino de línguas estrangeiras / adicionais para crianças tem experimentado crescente valorização nos últimos anos no Brasil. O mapeamento de pesquisas realizado por Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) revelou tanto o aumento no volume de estudos relacionados ao tema quanto a pulverização dessas pesquisas em nosso país, ou seja, o fato de que elas têm se desenvolvido em diversas regiões do Brasil.

Sabemos que, em muitos casos, esse espaço tem sido conquistado com base em argumentos mercadológicos, que justificam a oferta de línguas estrangeiras (principalmente o inglês) na infância como forma de preparar a criança para o mercado de trabalho (MENEZES DE SOUZA, 2019). Esses argumentos parecem resultar no aumento na quantidade de escolas ditas bilíngues país afora, o que, por sua vez, amplia a necessidade de pesquisas acerca do tema.

Ainda assim, valorizamos esse espaço que os estudos acerca da educação linguística com crianças têm ganhado na academia, compreendendo que ele é também fruto do trabalho de diversas pesquisadoras que observam, há tempos, lacunas e possibilidades na formação docente para a atuação com crianças na educação infantil e ensino fundamental 1 (ROCHA, 2006), contribuindo para que pensemos o ensino de línguas estrangeiras para crianças e a formação docente para esse contexto como um projeto de educação linguística (MERLO, 2018; MALTA, 2019) com crianças (KOHAN, 2007). Desse modo, ressaltamos a importância de iniciativas como a que deu origem a este dossiê temático, pois ao colocar diferentes filosofias e teorizações acerca da educação linguística com crianças em diálogo, temos condições de teorizar nossa própria prática e, assim, podemos agir nas brechas (DUBOC, 2012) dos discursos neoliberais que permeiam nosso contexto de atuação como pesquisadoras e como educadoras.

A partir de reflexões possibilitadas por pesquisas recentes (TONELLI; PÁDUA, OLIVEIRA, 2017; MERLO, 2018; MALTA, 2019, entre outras), articulamos teorias do campo da educação e da linguística aplicada, tais como a educação crítica freireana (FREIRE, 1996; 1997) e a translinguagem

(CANAGARAJAH, 2017; YIP; GARCÍA, 2018; MACIEL; ROCHA, 2020), na medida em que tais teorias nos possibilitam conceber a educação linguística com crianças de forma horizontal e dialógica (MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020). Em nossas práticas pedagógicas, percebemos que esse diálogo envolve um processo de escuta atenta (ARAGÃO, 2019), que não somente abre espaço para que as crianças assumam seu papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento (LÓPEZ-GOPAR, 2019), como também permite que nos formemos como educadoras enquanto educamos (FREIRE, 1996), uma vez que construímos conhecimentos acerca de nossa formação docente a partir da voz das crianças.

Com isso em mente, lançamos um olhar autoetnográfico (MULIK, 2021) sobre nossas práticas e relatamos histórias de sala de aula que nos têm (trans)formado, provocando rupturas significativas em nosso fazer pedagógico, estimulando-nos a (re)pensar teorias, práticas e até mesmo a própria língua, colaborando com nossa práxis educacional em língua inglesa com as crianças. Na próxima seção, portanto, apresentamo-nos e discorremos brevemente sobre a autoetnografia como perspectiva teórico-metodológica que norteia as reflexões que aqui tecemos.

Com a palavra, as *teachers*

Uma das questões que nos motivaram a escrever este texto em conjunto foi o fato de termos muito em comum. Além de sermos boas amigas, ambas somos graduadas em Letras-Inglês pela mesma universidade, nos tornamos educadoras de língua inglesa e atuamos com crianças bem pequenas em contextos privados de ensino. Também desenvolvemos pesquisa acerca da educação linguística de crianças e compartilhamos dúvidas, receios, teorias, práticas e referências. Sempre que nos encontramos, conversamos sobre nossas práticas pedagógicas e trocamos experiências curiosas que tivemos com as crianças em sala de aula.

Essas conversas se tornaram menos frequentes do que gostaríamos por causa do contexto de distanciamento social em que vivemos. A pandemia causada pela Covid-19 ocasionou profundas mudanças em diversos setores da vida social, sobretudo na educação. A partir da suspensão das atividades

educacionais presenciais em nosso estado, nós, assim como inúmeros educadores e educadoras Brasil afora (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021), tivemos que ressignificar nossas aulas, materiais e projetos pedagógicos às pressas, a despeito das inúmeras incertezas causadas por uma situação tão inesperada e desconhecida.

Sabemos que a incerteza é presença constante em nosso trabalho docente, mas a pandemia parece ter colocado uma lente de aumento sobre o fato de que, como educadoras, estamos sempre aprendendo, sempre inclinadas a “tornar-se, nunca tornando-se” (JORDÃO, 2018, p. 78), como já também dizia Freire (1996). Reconhecemos, também, que esse processo de (trans)formação pelo qual temos passado, principalmente desde o início da pandemia, apesar de necessário, tem sido doloroso para nós, tanto pelo desgaste emocional causado pela situação social e sanitária de nosso país, quanto pela exaustão que sentimos ao buscar compreender como educar crianças tão pequenas à distância. Reconhecemos, ainda, que somos privilegiadas por possuir infraestrutura (eletricidade, rede de *internet*, cabeamento), equipamento suficiente e conhecimento instrumental mínimo para propor práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. Em diversos contextos, a falta desses recursos impactou negativamente as práticas educacionais, retroalimentando o desgaste emocional já sofrido por educadoras e educadores durante a pandemia (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021).

Diante de tudo isso, vimos no trabalho autoetnográfico uma possibilidade de articular nossos sentimentos, nossas experiências pessoais e os modos pelos quais eles contribuem para construção de nosso eu como pessoas, como pesquisadoras, educadoras e cidadãs (MULIK, 2021). A pesquisa autoetnográfica utiliza-se de histórias pessoais para “descrever e problematizar crenças culturais, práticas e experiências” (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 1), e, portanto, nos permite descrever esses “momentos de nossa experiência diária que não podem ser capturados por meio de métodos de pesquisa mais tradicionais” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 4 - em itálico no original).

Nessa visão, nossa sala de aula torna-se “um espaço de constante observação” (MULIK, 2021, p. 39), cujas cenas que seriam invisíveis para outros

tipos de pesquisa são evidenciadas. Assim, por meio de narrativas fundamentadas em teorias sociais, buscamos elaborar uma descrição densa (GEERTZ, 1973) de nossas culturas de educar crianças em inglês ao relatarmos conversas com nossos alunos que têm contribuído para nossa constituição como educadoras.

É bem verdade que, em diversos momentos, o potencial formativo de conversas como as que relatamos a seguir possam ter nos escapado. Fomos educadas em um paradigma tradicional de educação, no qual o ensino acontece em uma via de mão-única, que vai do professor ao aluno. Felizmente, ao longo de nosso processo de formação como educadoras, temos tido a oportunidade de vislumbrar outras perspectivas educacionais mais horizontais e dialógicas (MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020), que nos ajudam a perceber as potencialidades formativas das conversas com nossas crianças. Na próxima seção, compartilhamos algumas dessas perspectivas.

Conversas que nos (trans)formam

A partir de conversas, conforme mencionamos na seção anterior, é que temos tido a possibilidade de nos formarmos em diversos aspectos: como pessoas que fazem parte de uma sociedade, como pessoas políticas, como amigas, como pesquisadoras, como educadoras, entre tantas outras faces sociais e individuais as quais possamos apresentar.

Compreendendo, assim, que “uma voz não produz diálogo – o que nos leva à necessidade de um outro que produza conosco sentidos e formas de se compreender a experiência humana a partir da linguagem” (SCORSOLINI-COMIN F; SANTOS, 2010, p. 746), e reconhecendo a relevância de mantermos uma postura dialógica em relação às nossas práticas (BAKHTIN, 1995), passamos a valorizar cada vez mais nossos momentos de conversa. E, conversando sobre isso – sobre o ato de dialogar e sobre como tal ação pode nos mover, transformar, impulsionar –, despertamos para o fato de que sempre saímos com um fôlego novo e cheias de ideias após nossas pausas para o cafezinho entre uma aula e outra na universidade, um breve encontro ao fim de uma palestra, ou até mesmo um “oizinho” em uma rede social.

A partir de então, em uma tentativa autoetnográfica de ruptura também com o purismo acadêmico (ADAMS; JONES; ELLIS, 2017), que parece valorizar apenas a pesquisa que bebe de fontes consideradas oficiais e certificadas, como palestras, aulas, artigos e livros, adotamos uma postura decolonial (MENEZES DE SOUZA; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019) e translíngua (MACIEL; ROCHA, 2020). Passamos, assim, a valorizar nossos papos descontraídos também como relevantes momentos de formação docente, nos quais podemos trocar experiências que enriquecem nossos currículos profissionais e acadêmicos, além de nos constituírem como pessoas.

Quando falamos de uma postura decolonial, trazemos nosso contexto com o auxílio da visão de autores e autoras com os quais já tivemos contato por meio de leituras. Esse resgate, de acordo com Menezes de Souza, já é uma postura decolonial no meio acadêmico, na medida em que reconheço que “a minha leitura da teoria decolonial tem muito a ver com quem eu sou, com o que eu vivenciei, com o que eu li, com o que eu fazia antes e, para mim, a teoria decolonial me ajudou a entender isso” (MENEZES DE SOUZA; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019, p. 6). Assim, podemos, a partir do nosso olhar, dizer que a postura decolonial está relacionada às rupturas com a visão colonial do ensino da língua inglesa, a qual geralmente está atrelada a um sotaque, uma nação, uma cultura, e outras formas de colonização que podem ser impostas nesse cenário.

Tal postura se alinha ao conceito que entendemos como translíngua, que nos auxilia a enxergar por meio de múltiplas lentes, valorizando a multimodalidade, a multisensorialidade e a multiplicidade de práticas linguísticas e contextos de construção social, como afirmam Canagarajah (2017) e Maciel e Rocha (2020). Para nós, o conceito de translíngua pode ser conjugado à decolonialidade e à criticidade na medida em que proporciona uma horizontalidade em sala de aula com crianças, que por vezes ainda não dominam conceitos linguísticos como a educadora, mas podem se expressar de diversas formas, sem que haja a necessidade de uma sistematização do pensamento.

Foi com isso em mente que percebemos que ouvir a criança e dialogar com ela, assim como fazemos com nossos pares, pode ser um caminho

interessante para (trans)formações importantes em nosso fazer pedagógico. Nas próximas seções, portanto, convidamos a quem nos lê para participar de momentos como os que relatamos aqui: um papo informal (ainda que formalizado num artigo acadêmico e costurado por referências, sendo esta também uma característica de nossas conversas informais), e não linear, no qual compartilhamos experiências em sala de aula que nos despertaram para questões importantes para nossa formação docente e acadêmica e têm transformado significativamente nosso fazer pedagógico.

Com a palavra, nossas crianças

Nossas crianças, como geralmente chamamos nossas alunas e alunos, têm entre 1 e 10 anos de idade. Elas aprendem inglês conosco em escolas de educação infantil e de idiomas, em contextos privados de ensino. Essas escolas estão situadas em bairros de classe média da região metropolitana de Vitória, no Espírito Santo. Para preservar a identidade de nossas crianças, omitimos outras informações que poderiam contribuir para identificá-las.

As crianças e seus responsáveis deram seu consentimento em participar da pesquisa e nos autorizaram a divulgar os dados a seguir⁴. Os termos de assentimento foram assinados de forma digital, por causa da pandemia, e encontram-se arquivados conosco. Os dados abaixo foram gerados nos anos de 2020 e 2021, em aulas presenciais e remotas, que foram gravadas e retextualizadas da linguagem falada para a linguagem escrita.

A identificação da autoria dos dados possibilitada pela autoetnografia (ADAMS; JONES; ELLIS, 2017) é, por si só, um exercício decolonial, na medida em que corporifica a pesquisa (MENEZES DE SOUZA; FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019), isto é, ressalta o corpo de quem faz a pesquisa, sua história e as culturas as quais pertence, que são justamente aquilo que dá sentido às ações humanas. Assim é que marcamos discursivamente nossa autoria por meio do uso de primeira pessoa nas seções a seguir. A conversa relatada logo abaixo

⁴ Este artigo contém um recorte de dados da pesquisa de doutorado (em andamento) da primeira autora. Número do certificado de apresentação de apreciação ética: 31935220.0.0000.5542.

ocorreu em aulas ministradas pela segunda autora, enquanto o relato seguinte aconteceu em uma aula da primeira autora.

A partir desses esclarecimentos, passamos a palavra para nossas crianças.

“Os *volcanoes* entram em erupção quando eles⁵ querem, não quando a gente quer!”

Ao dizer a frase que intitula esta seção, um menino de 5 anos mudou a minha perspectiva em relação à minha própria prática e às aulas as quais eu havia planejado para um projeto com todas as turmas de 3 a 6 anos.

Havíamos trabalhado anteriormente um livro sobre dinossauros e, a partir dele, muitas crianças despertaram a curiosidade para os vulcões. Como meu contexto de trabalho é uma escola de cunho construtivista, é fundamental que eu mantenha uma escuta atenta durante as aulas, visto que é o interesse manifestado pelas crianças ao longo de um projeto que impulsiona o próximo assunto a ser abordado em aula.

No decorrer dos 8 anos em que trabalho nessa mesma escola, tenho encontrado sentido na educação crítica freireana, que defende o posicionamento do aprendiz como protagonista no fazer pedagógico (FREIRE, 1996). A partir dessa visão freireana de empoderamento e autonomia, comecei a pensar o ensino de inglês *com* crianças (MALTA, 2019), que vai além das propostas de ensino pensadas *para* a criança, acolhendo suas necessidades, seus anseios e suas visões de mundo como contribuições necessárias para se embasar o fazer pedagógico. É relevante pontuar, no entanto, que mesmo com esse pensamento fundamentando minha formação docente e minha prática há algum tempo e, mesmo sendo incentivada pela escola onde trabalho a apresentar tal postura, ainda por vezes me sinto influenciada pelas amarras da visão tradicional de ensino, que tentam me persuadir a “dominar” a sala de aula. Assim, em diversos momentos de aprendizagem, preciso me autorregular para não interromper a

⁵ As partes sublinhadas nas falas das crianças indicam que a fala foi enfática.

participação livre das crianças. A frase dita por meu aluno de 5 anos acima captou um desses momentos.

Explico melhor a seguir o contexto em que a frase foi dita. Perguntei às crianças se elas achavam interessante fazermos um vulcão de argila para entendermos melhor como ele funciona. Eu havia pensado que seria relevante para as crianças que elas tivessem um momento para brincar com os dinossauros estudados e produzidos por elas em um cenário contextualizado.

A partir da afirmativa quase unânime das crianças, planejamos em conjunto como seria a elaboração dos vulcões. Dividimos o processo em duas etapas, ambas baseadas em teorias relativas ao processo de construção de conhecimento lógico-matemático. Para Constance Kamii, pesquisadora de implicações educacionais das teorias de Piaget e dos estágios de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático em crianças, "o número é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos" (KAMII, 1990), ou seja, o fazer concreto auxiliaria à criança a construir o conhecimento proposto neste projeto.

Na primeira etapa, as crianças de cada turma manipularam a argila, aprendendo a manuseá-la e a empilhá-la para juntas construírem o vulcão. Para além do vocabulário envolvido (*volcano / volcanoes, lava, hot, red* etc.), trabalhamos conceitos de conhecimento físico, visto que seria necessário amassar a argila, entender como empilhá-la sem deixá-la cair, aplicar a força necessária para "colar" um pedaço de argila no outro, sem derrubar o que já estava empilhado, molhar a argila para facilitar a aderência, entre outras descobertas que uma criança pequena poderia ter naquele momento.

Já na segunda etapa, na aula seguinte, com o vulcão já construído, seria o momento de trabalharmos o conhecimento em físico-química, a partir da reação de elementos dos ingredientes utilizados para produzir a lava artificial. Novamente, planejei explorar não apenas a parte linguística, como também auxiliar a criança pequena a compreender reações físico-químicas e seus produtos, como o fato de ser possível ingredientes fazerem o líquido subir em vez de descer, por meio da reação que produziria a lava artificial, entre outros.

Até aí está tudo muito bonito, certo? Estamos pensando na educação linguística crítica e contextualizada, estamos colaborando para a formação completa da criança, estamos ensinando língua e muito mais (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020), não é mesmo?

Sabe o que eu, educadora que trabalha com crianças há 8 anos, pesquisadora na mesma área e em formação docente para tal, privilegiada por atuar em um contexto que valoriza o protagonismo infantil e o fazer *com* crianças, acabei me esquecendo? Da diversão! Ora, eu acabei caindo na minha própria armadilha ao teorizar tanto e esquecer de como o fazer pedagógico na educação infantil também deve ser lúdico e experimental, de como aquela experiência seria tão relevante quanto fosse divertida.

E sabem quem foi que me lembrou disso? Sim, o menino de 5 anos. Ele, que nunca leu um texto acadêmico na vida – até porque ainda nem é alfabetizado – me fez lembrar de relevantes textos e discussões acadêmicas acerca da ludicidade e da transdisciplinaridade, algo que estava, aparentemente, guardado bem no fundo de uma gaveta em minha memória.

Retomando minha narrativa não linear e talvez um pouco desorganizada, volto-me para o momento em que o menino de 5 anos me fez recordar de alguns conceitos de ludicidade e transdisciplinaridade. Quando sua turma queria, imediatamente após a primeira etapa, na qual construíram o vulcão, colocá-lo para entrar em erupção e ver a lava escorrer, minha resposta foi “*not today!* Nós vamos ver o *volcano* e a *lava* na aula que vem, quando ele já estiver seco e a argila durinha, *ok?*”.

A turma pareceu não ter se conformado com minha explicação, que ao meu olhar adulto, parecia totalmente plausível. Foi então que um dos alunos, olhando para mim com uma cara de “ai, *teacher*, você conseguiria fazer melhor que isso!”, voltou-se para a turma e disse “Ué, gente, os *volcanoes* entram em erupção e soltam a *lava* quando eles querem, não quando a gente quer!”.

De uma forma muito singela, o aluno conseguiu elaborar uma explicação mais lúdica e transdisciplinar do que a minha. Acolhi e reforcei a informação trazida pela criança, a turma ficou mais tranquila e finalizamos a aula. Ao final,

não me esqueci de ir até o aluno e agradecer a ótima ideia que ele havia me dado, afirmando que utilizaria a mesma estratégia com as turmas seguintes.

Certamente, o menino de 5 anos não sabe, mas Ferraz (2018, p. 110) afirma que “a transdisciplinaridade enseja conhecer o espaço do outro e, a partir desse encontro, transformar o seu próprio espaço”. Ele havia entendido, porém, que aquela visão auxiliaria a turma a entender melhor sobre os vulcões e sua dinâmica de funcionamento. Sua lógica infantil transformou o espaço da turma, que pôde construir conhecimento geográfico e lógico-matemático por meio daquele projeto.

Provavelmente, o menino de 5 anos também não saiba a teoria de que “a ludicidade é um estado interno de bem-estar, de alegria e de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade” (LUCINDA; FERREIRA; KEIM, 2019, p. 109), ou que, de acordo com Araújo (2018), a criança não consegue separar o viver do brincar. Mas o menino certamente me auxiliou de maneira incalculável a recordar esses conceitos e, ainda que teorizando sobre minha prática, a não esquecer que o brincar e o faz-de-conta são um artifício fundamental no ensino com crianças.

De maneira mais aprofundada, pois desta vez eu nunca vou esquecer, o menino de 5 anos me disse que a ludicidade é “para as crianças, um modo de viver, uma razão e uma satisfação em si mesmo. Para os adultos, uma válvula de escape para suas frustrações, uma forma de dar vazão às suas energias e de retomada de sua liberdade” (ARAÚJO, 2018, p. 28). Ou seja, para ele, criança, a abordagem lúdica é intrínseca ao viver, enquanto para mim, adulta, teria que ser algo mais bem trabalhado e elaborado, especialmente na educação com crianças.

Sob a perspectiva da translinguagem, o que o menino de 5 anos fez foi me proporcionar outras lentes para que eu ampliasse meu repertório (CANAGARAJAH, 2017). Sob a perspectiva decolonial, ele me ensinou a trabalhar a transdisciplinaridade *na* ludicidade, assim como me mostrou na prática que nosso fazer pedagógico deveria ser, sim, horizontal e dialógico (MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020).

“Não coloca essa música de novo, pelo amor de Deus”

Essa frase foi dita por uma criança de 8 anos, em uma aula remota, logo após termos ouvido uma música que eu achei que as alunas e os alunos iriam amar. A leitura do livro ‘Pete the cat and the perfect pizza party’ (DEAN; DEAN, 2019) serviu como ponto de partida para as crianças conversarem sobre suas preferências alimentares e sobre o que comem no café da manhã, almoço e lanche. Elas compararam o que comem em cada uma dessas refeições e constataram que seus hábitos e preferências alimentares eram bem diferentes. A exceção foi a pizza, que todas e todos disseram gostar muito.

A partir dessa constatação e, motivada pelo livro que estávamos lendo, encontrei uma música que parecia encaixar-se perfeitamente no tema. A letra da música descreve o passo-a-passo de uma receita de pizza⁶, que era justamente o gênero textual que propus trabalhar com as crianças. A partir do interesse que elas demonstraram em comer pizza, incluí em meu planejamento realizar uma “*pizza party*”, ou seja, uma festa da pizza com as alunas e os alunos, na qual faríamos pizzas para comer durante a aula. Assim, pensei, iríamos ouvir e cantar a música, ler em conjunto uma receita de pizza e, em uma data combinada com as crianças e suas famílias, faríamos pizza durante a aula.

Parecia perfeito, se não fosse o fato de as alunas e os alunos terem odiado a “tal” da música. Confesso que eu mesma tinha achado o videoclipe da música um tanto inadequado para a turma em questão, pois parecia ter sido voltado para crianças menores, de até seis anos de idade, talvez. Mesmo assim, insisti em trazer a música pelo potencial pedagógico que achei que a atividade teria. “Além do mais”, pensei, “posso usar somente o áudio, em vez do vídeo”. Coloquei a música para tocar durante a aula, e apesar de os alunos a terem ouvido pacientemente até o final, assim que ela acabou, um dos alunos suplicou a frase que intitula esta seção:

“Não coloca essa música de novo, pelo amor de Deus”, com bastante ênfase na palavra “amor”.

⁶ Música: Pizza party. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KP69YPqHquY> Acesso em 21/11/2021.

Pensei: “Senhor amado. O que eu faço agora?” Confesso que, em outros tempos, eu teria no máximo dado um sorriso amarelo e ignorado o pedido do aluno. Muito provavelmente eu teria entediado minhas alunas e meus alunos com uma pequena palestra sobre a importância da música para o aprendizado de inglês, como já fiz tantas vezes. Mas, em busca de uma educação horizontal com base na escuta, conforme discutimos anteriormente, resolvi ouvir o que as crianças tinham a dizer, para saber o que fazer a seguir.

“You don’t like it?” - perguntei.

“I don’t like this song. Eu odiei” - disse o aluno.

“Did you like the song?” - me dirigi às outras crianças.

“Noooo!” - elas responderam, em uníssono.

“That’s ok. We won’t sing it anymore” - eu disse⁷.

Naquele momento, entendi que não faria sentido insistir em uma proposta que, apesar de pedagogicamente embasada, havia sido rejeitada pela turma. Se insistisse, pensei, estaria não somente invalidando os sentimentos e a capacidade de escolha de minhas alunas e meus alunos, como também correndo o risco de que criassem uma relação de estranhamento com a língua inglesa, com as aulas e comigo.

As crianças suspiraram aliviadas quando eu disse que não precisaríamos ouvir a música novamente. A leitura da receita de pizza foi feita em seguida, e tornou-se uma prática significativa na medida em que as crianças estavam motivadas pela possibilidade de colocar “a mão na massa” na aula seguinte.

Seguimos com o projeto nas aulas posteriores e, ao final dele, as crianças tinham interagido com diversos textos (narrativa, receita, convite), encenado a história “Pete the cat and the perfect pizza party”, discutido sobre os alimentos de que gostam e de que não gostam, falado sobre suas refeições diárias e sobre hábitos de alimentação saudável. Apesar de ter entendido, a princípio, que a música proposta seria um elemento importante para prover *input* linguístico para a compreensão da receita que seria trabalhada a seguir, notei, ao avaliar meu

⁷ O diálogo acima pode ser traduzido da seguinte forma: “Você não gostou?” “Eu não gosto dessa música”. “Vocês gostaram?” “Não!” “Tudo bem. Não vamos cantá-la de novo”.

trabalho e o desempenho das alunas e dos alunos, que as diversas habilidades (linguística, social, culinária, cultural, etc.) que desenvolvemos ao longo da unidade didática em questão não foram impactadas negativamente pela supressão da música. Assim, foi possível às minhas crianças construir conhecimentos importantes e desenvolver uma relação positiva com a língua aprendida a partir de seus próprios interesses. O ambiente de escuta que criamos naquela turma, no qual elas se sentiam à vontade para expressar suas opiniões e sentimentos (ARAGÃO, 2019), bem como meu “desapego” ao planejamento que tinha elaborado contribuíram de maneira positiva para o desenvolvimento das crianças como um todo e, principalmente, para mim como educadora.

Para mim, essa conversa com as crianças contribuiu para a minha (trans)formação ao demonstrar, na prática, que: 1. as práticas pedagógicas que partem das crianças tornam-se mais significativas para elas (MENEZES DE SOUZA, 2011); 2. além de ajudar as crianças a compreender e a lidar com as diferenças existentes entre elas (MENEZES DE SOUZA, 2019), preciso compreender e lidar com as diferenças que há entre mim e as crianças, sabendo que meu ponto de vista adulto cria expectativas em relação a elas que nem sempre correspondem a seus desejos e necessidades; 3. apesar de ocupar, como educadora, uma posição socialmente privilegiada em relação às crianças, não sou detentora exclusiva do conhecimento, como já bem dizia Freire (1996). Os saberes são construídos com as crianças (KOHAN, 2007), de acordo com o contexto sociocultural em que vivemos; 4. escutar atentamente as demandas de minhas crianças me permite criar um ambiente com menos exigências e julgamentos e mais valorização e apoio mútuo (ARAGÃO, 2019).

Essa lista não pretende ser exaustiva, mas elenca algumas das possibilidades de (trans)formação que tenho experimentado a partir de minhas conversas com as crianças.

Estes relatos, assim como outras experiências em sala de aula, conversas com os pares, leituras e tantas outras vivências pessoais e profissionais colaboram para que experimentemos e nos transformemos diariamente por meio de reestruturações teórico-práticas. Com isso, compartilhamos na próxima – e

última – seção algumas considerações que não são finais, pois ainda estão e continuarão em andamento, promovendo reflexões diárias em nossas práxis educacionais.

Considerações em andamento

Neste artigo, exploramos e discorremos sobre possibilidades de (trans)formação que ocorrem tanto a partir de diálogos entre os pares, quando conversamos e trocamos experiências com outras educadoras e outros educadores, quanto por meio de conversas em sala de aula, nas quais as crianças, por meio de sua lógica infantil, nos despertam para mudanças significativas em nosso fazer pedagógico e assim, participam de nossa formação docente.

Nosso objetivo foi promover uma reflexão sobre possibilidades para uma educação dialógica e horizontal (BAKHTIN, 1995; FREIRE, 1996, 1997; MONTE MÓR; NASCIMENTO, 2020) mesmo quando essas trocas implicam no diálogo com crianças muito pequenas. Cremos que tenha sido possível perceber, nas conversas que compartilhamos acima, que ao olharmos para nossas crianças como co-protagonistas em sala de aula, possibilitamos que sua voz seja ouvida e legitimada e, a partir desse exercício de escuta, podemos também transpor a proposição de práticas descontextualizadas e acolher práticas mais relevantes para o contexto em questão.

Ressaltamos, ainda, nosso cuidado “para que educação e liberdade não sejam antagonistas” (ARAÚJO, 2018, p. 31) e entendemos que comportamentos que poderiam ser considerados inadequados se vistos sob uma perspectiva de ensino tradicional, quando colocados sob lentes decoloniais, críticas e translíngues, têm o potencial de (trans)formar o ambiente, o currículo e nossa formação pedagógica e humana. Reafirmamos, assim, o potencial da pesquisa autoetnográfica, pois ao possibilitar o resgate de nossas experiências com as crianças, nos permite lançar um olhar aprofundado sobre essas transformações que se operam em nós a cada encontro com nossas alunas e alunos.

Finalmente, esperamos contribuir para a formação docente de outras e outros colegas que atuam na educação linguística com crianças por meio do

compartilhamento de nossas experiências, em mais uma conversa (trans)formadora.

Referências

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. Autoethnography. In: MATTHES, J.; DAVIS, C.S.; POTTER, R.F. (org.) **The international encyclopedia of communication research methods**. [s.l.]: John Wiley & Sons, 2017. p. 1-11.
- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015.
- ARAGÃO, R.C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.) **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 241-274.
- ARAÚJO, A. C. Ludicidade e transdisciplinaridade: caminhos para construir novos olhares para a infância e uma docência saudável. **Leitura EM Revista**, n. 11, p. 24, 21 set. 2018. Disponível em: <https://iiler.puc-rio.br/leituraemrevista/index.php/LER/article/view/129>. Acesso em: nov. 2021.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; 1995.
- CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Acesso em: nov. 2021.
- DEAN, K.; DEAN, J. **Pete the cat and the perfect pizza party**. New York: Harper Collins children's books, 2019.
- DUBOC, A.P. M.. **Atitude Curricular**: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de**

Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, D. M. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures:** selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books Inc., 1973.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org).

Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

KAMII, C. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KAWACHI-FURLAN, C.; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae:** Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 2, p. 153-170, 31 dez. 2020.

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

LÓPEZ-GOPAR, M.E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.** Routledge, 2019, p. 234 – 246.

LUCINDA, K. B. ; FERREIRA, M. R. ; KEIM, E. J. . Transdisciplinaridade, cuidado e ludicidade: contornos da construção do conhecimento no cotidiano Mbya-Guarani. **Divers@!** (Matinhos), v. 12, p. 105-118, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/69513>. Acesso em: nov. 2021.

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. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, L. S. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, n. 23, 2019b.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on Translingual Research and Practice: Weaving Threads with Suresh Canagarajah’s Views. **Revista X**, Curitiba, v. 15, p. 7-31, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) **Formação desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

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

MENEZES DE SOUZA, L.M. T; FIGUEIREDO, E.; MARTINEZ, J. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP) "I can only be responsible for my own readings, not for the theories I quote": interview with Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Curitiba, v. 14, p. 5-21, 2019.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?**: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MONTE MÓR, W.; NASCIMENTO, A. K. Hierarquias verticais e horizontais na formação atual de professores. Encontro do 2o Ciclo de Palestras do GEELLE. **Youtube**, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5AMlbp5TRQ>. Acesso em: nov. 2021.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio**: uma pesquisa autoetnográfica. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/publico/2021_KatiaBruginskiMulik_VCorr.pdf. Acesso em: fev. 2022.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Paraná: Appris, 2017.

TONELLI, J.R.A.; KAWACHI-FURLAN, C.J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: abr. 2021.

SCORSOLINI-COMIN F; SANTOS M.A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.**, São Paulo, n. 20, v. 3, p. 745-756. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n3/09.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales IX**, p. 164-177, jan. 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/>. Acesso em nov. 2021.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022