



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COM A LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA:  
UM ESTUDO CRÍTICO DE CUNHO ETNOGRÁFICO**

**Ane Karoline da Silva Pereira**

**BRASÍLIA/DF**  
**2023**

Ane Karoline da Silva Pereira

**A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COM A LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA:  
UM ESTUDO CRÍTICO DE CUNHO ETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profª Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

BRASÍLIA/DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SP436c Silva Pereira, Ane Karoline  
A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL COM A LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA: UM ESTUDO CRÍTICO DE CUNHO ETNOGRÁFICO / Ane  
Karoline Silva Pereira; orientador Mariana Rosa  
Mastrella-de-Andrade . -- Brasília, 2023.  
132 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Linguística. 2. Identidades. 3. Língua  
Inglês. 4. Pedagogia Crítica. 5. Escola Pública. I.  
Mastrella-de-Andrade , Mariana Rosa , orient. II. Título.

*À minha família, os que compartilharam sempre o quintal comigo.*

*Ao meu avô, Isauro Figueira (in memoriam), que já acreditava em minha versão menina-descalça.*

*À minha versão criança, menina-descalça, que aprendeu a ler a palavra após os 11 anos de leitura do mundo e, felizmente, nunca mais parou.*

*A bell hooks (in memoriam), que tanto me ensinou a não temer pisar descalça nos quintais em que acredito.*

## AGRADECIMENTOS

*Nos últimos anos, tenho buscado entender o que, afinal, me mantém caminhando no terreno da educação básica (como professora e pesquisadora) se, sobretudo após a pandemia provocada pelo Coronavírus, ensinar tem sido uma tarefa tão árdua para mim e para meus colegas professores. Em meus devaneios reflexivos, não consegui encontrar o quê, mas quem. É a essas pessoas que ofereço, então, meus mais profundos votos de agradecimentos.*

*Agradeço ao vovô, Izauro Figueira (in memoriam), por ter facilitado a construção do quintal de minha família, de forma física, e o quintal do meu espírito através de todas as conversas que tivemos durante sua passagem na Terra — conversas que sempre me trouxeram mais questionamentos que respostas e me fizeram construir o hábito de pensar.*

*Agradeço, de forma imaterial e irreproduzível aqui, à minha família: minha mãe, Irene; meu pai, Osvaldo; e minha irmã, Ane Kelly, por absolutamente tudo. Por sempre terem acreditado em mim e me acolhido com a mente inquieta e inventiva com a qual nasci. Por ouvirem todos os meus questionamentos sem resposta e buscarem estabelecer diálogos mesmo sobre assuntos que desconhecem. Por me motivarem a ser exatamente quem sou. Por enxugarem as lágrimas que me acompanharam nesses 30 meses — sejam elas de desânimo, de medo, de pavor ou de alegria. Por me oferecerem constante suporte emocional e físico. Por não me deixarem desistir. Por me ensinarem o valor que tem um quintal. Por existirem.*

*Aos poucos, e muito valiosos, amigos e amigas que têm acompanhado esse processo comigo; me ouvindo e me incentivando mesmo em dias muito difíceis — em especial à minha querida amiga Débora Kelly e ao meu companheiro Cesar Júnior por todo o apoio e por compreenderem minhas ausências.*

*À queridíssima professora Mariana Mastrella, por sua orientação tão assertiva e calma. Por caminhar neste projeto tão intimista comigo sem jamais desacreditar minha capacidade de escrevê-lo — mesmo quando eu mesma desacreditei. Obrigada por toda sua generosidade, compreensão e parceria.*

*A todos os demais professores do PPGLA que me acompanharam durante essa jornada, sendo tão generosos ao compartilharem suas construções de conhecimento conosco — em especial aos professores Fidel Cañas e Gladys Quevedo.*

*À caríssima professora e amiga Felicity que me acolheu tão carinhosamente desde o primeiro dia em que pisei no terreno do CEF Hope, por sua acolhida, por sua dedicação, por sua serenidade, por suas tão enriquecedoras partilhas, por suas conversas, e por acreditar em meu projeto e me permitir adentrar sua sala de aula.*

*Aos estudantes do 6º ano “A” do CEF Hope, 2022, que me acolheram, confiaram a mim suas histórias e fizeram de mim uma parte delas.*

*Por fim, agradeço espiritual e dialogicamente a bell hooks e Paulo Freire por trazerem tranquilidade e menos solidão aos meus pensamentos. Obrigada por tornarem a minha jornada terrena mais significativa — mesmo não estando fisicamente comigo.*

*Uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas.*

*Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.*

*Prezo insetos mais que aviões.*

*Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.*

*Tenho em mim esse atraso de nascença.*

*eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.*

*Tenho abundância de ser feliz por isso.*

*Meu quintal é maior que o mundo.*

*Sou um apanhador de desperdícios:*

*Amo os restos  
como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.*

*Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.*

*Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

*O apanhador de desperdícios - Manoel de Barros*

## RESUMO

Tomando como campo amostral o contexto de uma turma do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública no Distrito Federal, a presente pesquisa surgiu sob o anseio de investigar e discutir como a relação com a língua inglesa é construída em uma sala de aula do sexto ano, ensino fundamental anos finais, nesse contexto. A proposta de pesquisa se constituiu através de uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico de observação, participação e gravação de áudio das aulas por um período aproximado de quatro (4) meses, buscando identificar como os estudantes constroem relações com a língua inglesa e quais os possíveis impactos dessas relações para o desenvolvimento de sua educação linguística em língua inglesa. Nesse sentido, conversas (SÜSSEKIND, PELLEGRINI, 2018) com a docente regente da língua inglesa e com os estudantes da turma foram as promotoras das reflexões desse estudo. Para a promoção de uma reflexão dialógica durante a construção deste estudo, os estudos de Bonny Norton (1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2010, 2013), no que tange aos conceitos relacionados à área de identidades; Pennycook (2021) e Ragajopalan (2020), no que tange à discussão sobre educação linguística e linguística aplicada; Paulo Freire (1987, 1994 e 1996) e bell hooks (1994, 2003, 2010, 2013 e 2020), considerando os conceitos de escola e pedagogia crítica, foram referências principais. Os resultados mostram que os estudantes do sexto ano, no contexto investigado, possuem diferentes formas de construir suas relações com a língua inglesa, as quais foram possíveis de serem dispostos para análise em cinco nuances, sendo elas: “Não gosto das palavras fatigadas de informar” (relação impactada por visões utilitaristas do uso da língua); “Dou mais respeito às palavras que vivem de barriga no chão” (relação pautada pela exploração de formas e significados em língua portuguesa e língua inglesa, translinguagem); “Eu sou da invencionática” (relação marcada pelo translinguar e construção de novos sentidos); “Queria que a minha voz tivesse formato de canto” (relação marcada por identidades em contato/confronto com outros falantes da língua); “A escola é maior que o mundo” (relação com meu mundo na nova língua). Além disso, o estudo também indica que há espaço fértil para a promoção da educação linguística nesse contexto, representado, sobretudo, por momentos de exploração linguística e uso de translinguagem García e Wei (2014) por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Linguística. Identidades. Língua inglesa. Pedagogia Crítica. Escola pública.

## ABSTRACT

Taking as a sampling field the context of a public elementary school in Distrito Federal, Brazil, more specifically in one of the region's satellite cities, as well as the pedagogical situation of English language education in the same context, the present research arose with the desire to investigate and discuss how the relationship with the English language is built in a sixth year classroom, final years of elementary school, in this context. The research proposal was constituted through a qualitative methodology of an ethnographic nature of observation, participation and audio recording of classes for a period of approximately four (4) months, seeking to identify some of the ways in which students build relationships with the English language and which the possible impacts of these relationships on the development of their English language education. In this sense, conversations (SÜSSEKIND, PELLEGRINI, 2018) with the English language teacher and the students in the class promoted the reflections of this study. To promote a dialogical reflection during the construction of this study, the studies of Bonny Norton (1997, 200, 2001, 2003, 2004, 2010, 2013), regarding concepts related to the area of identities; Pennycook (2021) and Ragajopalan (2020), regarding the discussion on linguistic education and applied linguistics; Paulo Freire (1987, 1994 and 1996) and bell hooks (1994, 2003, 2010, 2013 and 2020), considering the concepts of school and critical pedagogy were main references. The results show that sixth year students, in the context investigated, have different ways of building their relationships with the English language, which were possible to be arranged for analysis into five categories, namely: "I don't like words that are tired of informing" (relationship impacted by utilitarian views of language use); "I give more respect to words that live face down on the ground" (relationship guided by the exploration of forms and meanings in Portuguese and English, translanguaging); "I am from inventionatics" (relationship marked by translanguaging and construction of meaning); "I wanted my voice to have the shape of a song" (relationship marked by the investigation of identity in contact/confrontation with other speakers of the language); "The school is bigger than the world" (relationship with my world and the new language). Furthermore, the study also indicates that there is fertile space for the promotion of linguistic education in this context, represented, above all, by moments of linguistic exploration and the use of translanguaging García and Wei (2014) by students.

Keywords: Language Education. Identities. English language. Critical Pedagogy. Public school.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo do formulário 1 respondido por um estudante -----	71
Figura 2 - Exemplo do formulário 2 respondido por um estudante -----	72
Figura 3 - Segunda pergunta do formulário 1 preenchido por estudante -----	89
Figura 4 - Segunda pergunta do formulário 1 preenchido por estudante -----	89
Figura 5 - Segunda pergunta do formulário 1 preenchido por estudante -----	89
Figura 6 - Pergunta aberta do formulário 3 respondida por estudante -----	90
Figura 7 - Pergunta aberta do formulário 3 respondida por estudante -----	90
Figura 8 - Pergunta aberta do formulário 3 respondida por estudante -----	98
Figura 9 - Pergunta aberta do formulário 3 respondida por estudante -----	98
Figura 10 - Pergunta aberta do formulário 3 respondida por estudante -----	98
Figura 11 - Pergunta aberta do formulário 3 respondida por estudante -----	98
Figura 12 - Terceira pergunta do formulário 1 preenchido por estudante -----	100

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Lista de identificação dos participantes da pesquisa -----	47
Quadro 2 - Comparação fonética entre palavras -----	72

## **LISTA DE SÍMBOLOS**

[ ] - Inserção da pesquisadora na dissertação/citação

... - Pausa ao falar

/ - Longa pausa ao pronunciar a palavra

## SUMÁRIO

<b>1. COMPONDO SILÊNCIOS</b> .....	<b>13</b>
1.1 É também das percepções primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios e pesquisas .....	<b>18</b>

1.2 É no louvor das vozes dos habitantes deste lugar que conhecemos nossas origens -----	22
<b>2. DANDO RESPEITO ÀS COISAS DESIMPORTANTES -----</b>	<b>32</b>
2.1 A linguística aplicada bota sentido em mim, ela não tem indiferença pelo meu passado -----	35
2.2 Eu estou imaginando que a escola pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. -----	39
<b>3. APANHANDO DESPERDÍCIOS -----</b>	<b>56</b>
3.1 “No descomeço era o verbo”: ensinar é aprender, pesquisar é se fazer -----	57
3.2 “Achadouros: a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” -----	59
3.2.1 <i>Não gosto das palavras fatigadas de informar: “estudo inglês para arrumar um bom emprego”</i> -----	60
3.2.2 <i>Dou mais respeito às palavras que vivem de barriga no chão: “automatic pencil, pra mim, é pincel automático”</i> -----	75
3.2.3 <i>Eu sou da invencionática: “‘robbery’ meu case, tia”</i> -----	82
3.2.4 <i>Queria que a minha voz tivesse formato de canto: “eu ainda não sei falar direito, tia”</i> -----	90
3.2.5 <i>A escola é maior que o mundo: “eles falam que não sabem nada, mas é só ver a palavra em outro lugar que eles vão lembrando”</i> -----	99
<b>4. INVENCIONANDO DIÁLOGOS POSSÍVEIS: “Tenho abundância de ser feliz por isso” -----</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A</b> (Formulários 1, 2 e 3) -----	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B</b> (Termos de consentimento pais ou responsáveis) -----	<b>124</b>
<b>APÊNDICE C</b> (Termo de consentimento professora regente) -----	<b>127</b>
<b>APÊNDICE D</b> (Termo de assentimento do menor) -----	<b>129</b>

## 1. COMPONDO SILÊNCIOS

O meu eu menina deitada sobre a terra vermelha do verão de Goiás olhava as nuvens no céu e via rostos, formas e bichos, sentindo-se única ao pensar que detinha o dom especial da humanidade — em todo canto criar, ver novidade, pensar sempre ser a dona da extraordinariedade. A mente inventiva infantil do passado desconhecia os séculos anteriores de discussões acerca do que caracteriza a humanidade. Para Kant (KpV, AA 05), de fato, o humano se distingue pelo aprender, replicar, recriar. Já Sartre (1997) diria que a humanidade se faz no reconhecer-se a partir do outro e do que não se é, constituindo-se, então, no relacionar-se. A mente curiosa atual da pesquisadora traça um caminho mais dialógico: o humano aprende a partir do criar, que se faz no relacionar, não construindo-se na ausência do outro (Vygotsky, 1988). Afinal, a minha mente inventiva infantil lia o mundo, antes mesmo de ler a palavra, cria interpretá-lo única e exclusivamente a partir de si, cria em percepções inatas, inalteráveis e construídas de forma individual. Entretanto, a efemeridade de minhas impressões e o meu caminhar sobre terras ainda mais avermelhadas ao longo de minha maturação me guiaram à pesquisa científica e me fizeram compreender que, na verdade, “enquanto a consciência do senso-comum nos leva a acreditar que aprendemos a falar falando, a percepção crítica de estar com o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo” (Souza, 2011). Se agora, mulher adulta e pesquisadora, me sei não sozinha no mundo, então devo tão elaborada compreensão à minha criancês, à menina cheia de ideias mirabolantes, que peraltagem alguma fazia, justamente, pela ausência de companhia. Da criança que fui e da mulher que sou, começo a crer que “o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem<sup>1</sup>”, quero compor minhas ideias e curiosidades através do encontro com a mais ordinária e humana realidade.

Apesar de ser um entendimento de impossível compreensão à minha versão criança, menina-descalça, compreender a grandeza das relações em detrimento de qualquer outra coisa do mundo só me foi possível pela minha descoberta inocente e gigante da infância: descobri, inconscientemente, que o tamanho das coisas não é medido em metros, “com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros<sup>2</sup>” mas na

---

<sup>1</sup> Barros, 2015, p. 15

<sup>2</sup> Barros, 2015, p. 152

intimidade que temos com elas. Em meu isolamento infantil periférico, não me soube eu de minha descoberta, essas são coisas que “a gente só percebe depois de grande<sup>3</sup>”. Já mulher, professora, dialogo, então, com meus saberes primordiais — que não vieram de “estudar em livros, mas de pegar, de apalpar, de ouvir e de outros sentidos<sup>4</sup>” — para construir minhas mudanças de paradigmas, no que se refere ao desenvolvimento humano e à percepção de mundo. Meus novos saberes, de gente grande que criança já foi, me informaram de que é também das percepções primárias que nascem “arpejos e canções<sup>5</sup>”, pesquisa e des-conclusões, direcionando, assim, meu olhar para essa construção de significado a partir do outro e do novo eu que sou, sempre, ao relacionar-me. Vejo hoje que todos os meus passos carregam relações — a maioria absoluta delas sendo construídas dentro de instituições nas quais fui inserida desde os seis anos de idade e das quais jamais saí: instituições educacionais.

Para minha “naturezinha particular<sup>6</sup>”, que se constrói pela minha inevitável inserção na natureza coletiva, portanto, pensar processos educacionais requer atenção especial às relações: às relações que se constroem e reconstroem dentro do sujeito, assim, internas e identitárias, e às relações que se constroem, simultaneamente, com o outro e com o mundo, externas. Em minha mente invencionária<sup>7</sup> penso que qualquer um que ande em busca de pensar educação considerando suas relações precisa, primeira e urgentemente, ver as aprendizagens a partir da ótica contextualizada das respectivas situacionalidades (Freire, 1987) em que o sujeito se vê inserido, pensando, vendo, imaginando, cada pedra, sapo, rua, carro, ausência que o cerca. Nesse sentido, as palavras que aqui trago em seus des-limites,<sup>8</sup> humildemente, aceitaram vir em meu auxílio para narrar uma pesquisa que se inicia nas situacionalidades em que minhas aprendizagens estiveram e estão inseridas: nas salas de aula, de pisos de cimento queimado, de escolas públicas do Distrito Federal, dentro das quais caminhei enquanto aluna, enquanto estudante do curso de Letras, enquanto professora de língua inglesa e enquanto pesquisadora.

---

<sup>3</sup> Barros, 2015 p. 151

<sup>4</sup> Barros, 2015, p. 142

<sup>5</sup> Barros, 2015, p. 142

<sup>6</sup> Barros, 2015, p. 136

<sup>7</sup> termo de Barros, 2015, p. 149

<sup>8</sup> termo de Barros, 2015, p. 149

Decorrentemente, assim, de meus saberes primordiais e de minhas curiosidades inquietantemente afetivas, fui avisada, pelo impulso sem nome que me mantém curiosa sobre educação, de que meu primeiro passo enquanto pesquisadora não poderia caminhar por outros lados, não poderia deixar de considerar o fértil e diverso contexto de educação linguística nas escolas públicas do Brasil e, mais especificamente, no Distrito Federal, por onde tenho fundas pegadas e sei haver realidades muitas, não raramente, dicotômicas sobre as quais há muitos “desperdícios a apanhar”.<sup>9</sup>

Logo cedo iniciei esse tal ofício de “apanhadora de desperdícios<sup>10</sup>”, achando cada pedra, cada folha, cada cor e cada palavra que, pensava eu, os demais não haviam achado. Aos seis anos de idade recebi a notícia de que, não só os demais já sabiam de tudo isso, como, ainda, toda a ciência do mundo não morava somente em meu quintal. A notícia me chegou como em um susto que se toma ao deslocar uma pedra e descobrir os microrganismos que ali vivem: ao dar o primeiro passo após a linha que separava a entrada da escola da rua sem pavimentação, avistei logo outros descobridores de coisas miúdas, com quintais que eu jamais visitara, com compreensões que eu jamais pensara existir. Ali, com minhas raízes crianceiras, eu ainda não sabia, mas tive a primeira compreensão primordial que hoje aqui me traz, a compreensão de que meu quintal não era, e nem nunca foi, maior que o mundo, mas a escola é e sempre será. É a partir das relações oriundas da escola que se pode compreender o mundo e imaginar, “invencionar”, outros mundos possíveis. Foram as relações que construí na escola que me mostraram o potencial humano de ser “maior do que os mecanismos que o minimizam” (Freire, 1996, p. 113).

Enquanto estudante, residente na periferia do entorno do Distrito Federal, eu não tinha percepção ou conexão alguma com os limites e “deslimites” que a ausência ou a presença de acesso à educação podem trazer à vida de alguém, essa percepção se fez à medida em que esbarrei em limites impostos a mim. Dentro de meu limite de ter cursado todo o meu ensino básico em escolas públicas de cidades satélites<sup>11</sup> da região, não tivesse eu tido a oportunidade des-limitante de estudar em um Centro Interescolar de Línguas

---

<sup>9</sup> Barros, 2015, p. 149

<sup>10</sup> Barros, 2015, p. 149

<sup>11</sup> São regiões administrativas localizadas no entorno de Brasília, ao todo, são 19. Elas não têm autonomia política e, por isso, são dirigidas por administradores nomeados pelo governador local. Originalmente, foram planejadas para serem núcleos urbanos e para funcionar como cidade-dormitório.

(CIL),<sup>12</sup> não teria conseguido desenvolver um letramento mínimo, ou instrumental, em língua inglesa somente a partir das aulas das quais participei na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio — assim como também não aconteceu com os colegas de turma que caminharam comigo e que, apesar de terem sido importantes agentes em minhas histórias e históricos escolares, não tiveram todos a oportunidade do acesso ao CIL. Começo, então, apanhando esse fato que, apesar de frequentemente comentado (Data Popular, 2014; Ferreira; Mozzillo, 2020; Rádio Senado, 2021), continua a inquietar a mim e outros tantos (Anjos; Siqueira, 2011; Duarte, 2004; Fortes, 2017; Martins, 2008; Silva, 2015; Perin, 2003). Uma aparente dicotomia que não consegui explicar ou entender nem com livros e nem com saberes buscados no canto dos passarinhos que todas as línguas falam: apesar de estar previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como obrigatório no ensino básico a partir do início da segunda etapa do ensino fundamental (6º ano), o ensino de língua inglesa na educação básica não tem, majoritariamente, formado cidadãos brasileiros usuários da língua inglesa (Corrêa, 2017; Quevedo-Camargo, 2017).

É sabido, e jamais haveria eu de desconsiderar, que, seja de conhecimento sistematizado ou de saberes culturais, a população brasileira não é monolíngue, afinal é composta, também, de identidades bilíngues (considerando LIBRAS e cerca de 154 línguas indígenas, *Jornal da USP*, 2020), mas, nesse caso, não parecem ser majoritariamente identidades de sujeitos falantes das línguas portuguesa do Brasil e inglesa a partir do que se aprende e se ensina na educação básica brasileira — configurando, inclusive, um “retrato bastante negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula em especial da escola pública.” (Dias; Peterson, 2006). Felizmente, antes de mim, outros apanhadores de inquietudes (Anjos; Siqueira, 2011; Duarte, 2004; Fortes, 2017; Martins, 2008; Silva, 2015; Perin, 2003) já se dedicaram e têm se dedicado a investigar a situação em contexto, em busca de discutir os diversos fatores envolvidos na educação linguística no ensino básico, para que se possa esmiuçar os passos e os acontecimentos vividos nesse processo, identificar seus limites e, então, propor um processo des-limitante de educação linguística no Brasil. Como um poeta que

---

<sup>12</sup> A rede pública do DF oferece centros interescolares públicos de língua onde os estudantes da rede podem aprender inglês, espanhol, francês e japonês, no contraturno das aulas regulares. Alguns centros trabalham com vagas remanescentes para atender a comunidade



vê “pré-coisas<sup>13</sup>” antes das coisas serem visíveis a olhos destreinados, algumas dessas inquietudes expostas em pesquisas já apontam, há quase duas décadas, a necessidade de compor silêncios transformando-os em fala, a necessidade de escutar a escola (Larossa, 2017; Erlacher, 2009; Lima; Mendes, 2020; Fortes, 2018), e dos sujeitos que a compõem, para

trazer à tona problemas difíceis e, por vezes praticamente impossíveis de serem resolvidos, para que sejam compartilhados a fim de possibilitar ao professor não só que experimente o conforto da certeza de não ser o único a vivenciar situações dessa natureza, mas também que visualize a possibilidade de haver, ao seu alcance, modos de modificar o cenário desfavorável (Duarte, 2004, p. 121).

O meu desejo pulsante de compor com os silêncios dos silenciados surgiu, então, aí. Percebi, vivendo a educação e lendo aqueles que pensaram antes de mim, que nem quando menina que valorizava “mais um passarinho que a Cordilheira dos Andes<sup>14</sup>”, nem quando mulher que inventa, translingua, palavras em português, em inglês e outras línguas, jamais havia visto os holofotes e microfones sociais com o objetivo sincero de ouvir o que se fala na escola. Em busca de respostas, pensando-as talvez bem mais simples do que são de fato, acabei por dilatar ainda mais meu desassossego ao perceber que, em um cenário geral, sobretudo no que tange à educação linguística e seu aparente insucesso na educação básica, “inexiste, na pesquisa educacional brasileira, o discurso das crianças que frequentam esta rede, invariavelmente substituído por um discurso preconceituoso ou por pareceres ‘científicos’ questionáveis sobre elas. A importância de ouvi-las ainda não foi incorporada à pesquisa” (Pattos, 2015, p. 29).

Consciente, tanto quanto me é possível, de minha mais completa não-posse sobre o silêncio forçado pela ausência de escuta dos silenciados (incluída eu mesma), percebi-me, então, possível compositora: apanhadora de falas desperdiçadas — plantadas, cultivadas e nascidas nos espaços das escolas e nos quintais daqueles que as ocupam. Essa realidade de silêncio oco que ocupa o lugar do que, diante da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, poderia ser um coro de vozes bilíngues, dialoga com minha história de vida — enquanto estudante e professora — me dizendo que os sujeitos da educação básica brasileira, em contrapartida às possíveis pedras, barrancos e buracos em seu caminho de busca da educação linguística, podem querer se educar linguisticamente a ponto de serem,

---

<sup>13</sup> Parte componente da obra de Barros, 2015, “O livro das pré-coisas”, p. 59

<sup>14</sup> Barros, 2015, p. 152

também, usuários donos da língua inglesa. Abrindo-me o conhecimento do caminho das pedras estão algumas pesquisas na área de linguística aplicada, às quais têm demonstrado uma crescente busca de brasileiros, de diferentes classes sociais, em aprender a língua inglesa, em especial, fora do contexto da sala de aula de ensino básico (Zolnier, 2007; Souza, 2009; Teles, 2015), o que ainda não parece facilitar o acesso à língua, considerando que “muitos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, enfrentam muitos problemas sociais para aprenderem uma língua estrangeira” (Dias, 2013, p. 19).

Peço licença para fazer aqui uma breve pausa e dizer que, para fins desta pesquisa feita em um lugar maior que o mundo todo, escolho utilizar o termo educação linguística não por “traquinagem de minha imaginação”, e nem somente (mas também) para usar palavras que perturbem o “sentido normal das ideias (sabendo bem que isso enriquece a poesia)<sup>15</sup>”. Faço escolha pelo termo educação linguística por ter encontrado muitos e muitos microrganismos riquíssimos sob as pedras quase imóveis de conceitos em educação envolvendo línguas (aquisição, ensino, aprendizagem, ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem), mas não ter visto, nem com o olhar microscópico que o interessado tem, um desses que tivesse a feição que vejo na escola. Sabendo, então, a palavra muito mais que instrumento, mas origem da comunicação essencialmente diálogo, ousou fazer uso do termo como posto por Pessoa *et al.* (2021), “como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender” (Freire, 2001, p. 16). Informo também que, por prezar microrganismos “mais que aviões” (Barros, 2015, p. 149), esmiuçarei cada um dos termos citados acima mais adiante na vereda da contação dessa pesquisa.

### **1.1 É também das percepções primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios<sup>16</sup> e pesquisas**

Tropeçando pelas pedras de quem inicia uma pesquisa, considero eu, então, que, aos estudantes da educação básica brasileira não falantes de língua inglesa, pesa mais alguma outra limitação que não necessariamente a ausência de desejo de se expressar, também, em língua inglesa. Pensando nisso e no fato de que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historização” (Freire, 1974, p. 22), trago o exemplo de meu diálogo

---

<sup>15</sup> Termos inspirados no poema “Menino do mato”. Barros, 2015, p. 141

<sup>16</sup> Menino do mato, Barros, 2015, p. 142

interno com a pesquisa de Silva (2004), que, além de discutir crenças estudantis acerca da ineficácia do processo de educação linguística do inglês na educação básica, também relata a alta procura por cursos de línguas, evidenciando o interesse dos estudantes pela língua inglesa e, ao mesmo tempo, suas crenças acerca da sala de aula da escola pública. O autor afirma que

embora os sujeitos-participantes sejam **unânicos em reconhecer a importância da aprendizagem de uma LE**, argumentam negativamente contra o ensino público de inglês na escola pública, utilizando como premissas de que “o ensino não é pago”, “os alunos não têm interesse de aprender uma LE”, e “a classe é numerosa” (Silva, 2004, p. 3. grifos meus).

Fazendo parte da sinfonia composta pelos silêncios da língua inglesa não utilizada, outros autores, pesquisas e veículos de imprensa (G1, 2021; British Council, 2019) dialogam comigo e com Silva (2004) no que tange à procura por cursos fora do ensino básico, revelando que, ainda que a oferta gratuita do ensino básico seja frequentemente criticada pelos envolvidos no processo, docentes e discentes (Santos, 2005; Barcelos, 2016; Dialetaquiz, 2017), há um grande público para cursos gratuitos, como os centros interescolares de línguas (CILs) (Sant’ana, 2020) e iniciativas independentes como o grupo “Jovem de Expressão” e o coletivo “Inglês na estrutural”<sup>17</sup> (G1, 2021; METRÓPOLES, 2020). Assumindo, então, que há algum interesse por parte dos estudantes da educação básica em conhecer a língua inglesa e educar-se para o uso dela, julgo essencial ressaltar que minha postura investigativa não é isenta ou alheia ao fato de que a motivação dos estudantes não está dissociada da realidade social e de possíveis desejos relacionados à carreira e estabilidade financeira, como ressaltado por Teles (2014), já que, não raramente, “dominar inglês, especialmente quanto à habilidade da fala, tem sido, no Brasil, critério de seleção. Esse fato pode estar mudando a percepção da sociedade em relação ao aprendizado de línguas” (Teles, 2014, p. 18).

---

<sup>17</sup> O Programa Jovem de Expressão foi criado em 2007 pelo Grupo Caixa Seguros com o objetivo de promover a saúde de jovens brasileiros, entre 18 e 29 anos de idade, bem como reduzir sua exposição à violência. Implementado nas cidades de Ceilândia, pela Central Única das Favelas - CUFA-DF, e em Sobradinho II, pelo Grupo Cultural Azulim, o Programa Jovem de Expressão tem como base uma tecnologia própria, validada pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), que inclui atividades de arte, cultura, comunicação e terapia comunitária. O projeto “Inglês na Estrutural” foi iniciado em 2014, quando uma voluntária do Coletivo se propôs a ofertar a moradores da cidade uma oportunidade de aprender a língua inglesa sem ter que, para isso, se deslocar da cidade e pagar pelas aulas. No total, são 37 professores voluntários envolvidos e 16 voluntários coordenando e apoiando todo processo, desde a realização das matrículas, coordenação pedagógica, preparação de material, acompanhamento dos diários de classe, recepção às crianças e organização de eventos.

É justamente por ter meus dois pés descalços fincados no chão, ora ressequido, ora enlameado, da periferia que assumo aqui o compromisso de buscar não desassociar meu interesse investigativo pela educação linguística da consciência acerca do caráter não raramente elitista (Phillipson, 1992) que o domínio da língua inglesa ainda carrega, eventualmente, produzindo novas legitimações da desigualdade (Souza, 2022). Faço questão de não só não desperdiçar, mas, também, de apanhar e carregar sempre comigo o fato de que no Brasil, como posto por Patto (2015), mesmo nas comunidades mais financeiramente empobrecidas, parece ser unanimidade a valorização da escolarização das crianças como único possível meio de ascensão social na escalada injusta da montanha social neoliberal. Para quem me lê, então, não posso deixar de acrescentar ao convite para a continuidade dessa leitura o conhecimento acerca dessa dualidade, não contraditória, que guia meu pensamento, visto que reconheço que

enquanto a língua [idioma] pode ter um efeito repressivo, ela também tem o potencial libertador de facilitar o pensamento crítico e de permitir que os sujeitos se resistam à dominação: cada língua é suficientemente heterogênea para os grupos marginalizados para que ela sirva aos propósitos desses grupos. [essa resistência] provém para a possibilidade de que, no dia a dia, os oprimidos nas comunidades pós-coloniais possam encontrar meios de negociar, alterar e se opor a estruturas políticas e reconstruir suas línguas, culturas e identidades ao seu favor<sup>18</sup> (Canagarajah, 1999, p. 2, tradução nossa).

Apesar de não pretender me permitir desconsiderar a influência dessa língua como referência de potências capitalistas na realidade globalizada atual (Fairclough, 1999), vendo a “exuberância no ínfimo<sup>19</sup>” como vejo, preciso reforçar que, ainda que tenhamos diferentes “situacionalidades” (Freire, 1996) no ensino básico brasileiro, considero essencial apontar o aparente interesse de brasileiros pela língua inglesa, como citado acima. Digo isso por acreditar que o interesse e engajamento pessoal na busca da educação linguística não pode ser reduzido apenas como causado pelo fato dado de a propaganda global da língua inglesa ser capaz de gerar um anseio pelo acesso à educação linguística, a partir de uma perspectiva colonialista e de discurso dominante. Assim como a existência do rio não impede que a chuva faça sua própria poça d’água, o fato de que “a

---

<sup>18</sup> Tradução livre do original: It recognizes that while language may have a repressive effect it also has the liberatory potential of facilitating critical thinking, and enabling subjects to rise above domination: each language is sufficiently heterogeneous for marginalized groups to make it serve their own purposes. It provides for the possibility that, in everyday life, the powerless in post-colonial communities may find ways to negotiate, alter, and oppose political structures, and reconstruct their languages, cultures, and identities to their advantage.

<sup>19</sup> Barros, 2015, p. 152

língua inglesa tem sido vendida como a língua do desenvolvimento, da modernidade e dos avanços científicos e tecnológicos”<sup>20</sup> (Phillipson, 1992, p. 11), não impede que o sujeito desenvolva interesse intrínseco pelo acesso à educação linguística.

Assim como a difusão da luz do sol no inverno goiano pode ser uma das causas da cor de rosa que eu via no céu quando criança, a “dominação do inglês afirmada e perpetuada pela construção e contínua reconstrução de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (Phillipson, 1992, p. 47 in Oliveira, 2017, p. 77, tradução nossa) pode ser um dos fatores desencadeantes de uma curiosidade inicial pela educação linguística. Entretanto, assim como a inversão térmica não é o único fator que mexe com a cor do céu, a influência global da língua inglesa não pode ser considerada o único fator desencadeante de interesse pela língua, ainda menos ser um dos fatores que integra a língua inglesa à identidade do sujeito, tornando-o a si possuidor de repertório linguístico dessa língua. Ressalto que, aqui, considero repertório linguístico como “a palavra que utilizamos para descrever todos os ‘modos de falar’, por exemplo, todos os modos que as pessoas sabem como e por quê utilizar enquanto se comunicam”<sup>21</sup> (Blommaert; Backus, 2012, p. 3, tradução nossa).

Assim o penso porque se há em ao menos um sujeito brasileiro, estudante da educação básica, o desejo de se educar linguisticamente, considero como necessária nesta pesquisa uma ótica que percebe tal interesse como, também, composto por movimentos identitários mais complexos e multifatoriais a serem investigados a partir de uma perspectiva sócio-histórica e multidisciplinar da Linguística Aplicada (Damianovic, 2005). Perspectiva essa que propõe a compreensão da realidade em movimento, da língua em uso e das necessidades imediatas do mundo como está disposto (Leffa, 2001), ressaltando a importância de se ter em conta o sujeito e suas subjetividades para pensar sua/s relação/ões com seus repertórios linguísticos de diferentes idiomas.

Dito tanto o quanto já disse, demonstro, em meu tanto dizer, justamente a dificuldade que tem alguém em “descrever o silêncio”,<sup>22</sup> principalmente o silêncio que incomoda — seja esse silêncio perturbador por representar a escuridão de uma noite

---

<sup>20</sup> Tradução livre do original: “English has been marketed as the language of development, modernity, and scientific and technological advance”.

<sup>21</sup> Tradução livre do original: “the word we use to describe all the “means of speaking” i.e. all those means that people know how to use and why while they communicate”.

<sup>22</sup> Barros, 2015, p. 115

sertaneja solitária ou, mais ainda, pelo ressoar oco e surdo das palavras em inglês proferidas pelo docente em uma sala de aula de escola pública do ensino básico, palavras que, quando não são passíveis de construir relações com os demais sujeitos ali presentes, estarão fadadas a se esvair pelas paredes sem compreensão, sem relação, sem resposta. Ainda que eu não tenha palavras para descrever esse silêncio, sem saber se um dia sequer as terei, algumas palavras se voluntariam em me auxiliar a descrever a perturbação que ele me causa: a perturbação que não te deixa sentar quieto em chão de terra seca com cascalho, te faz levantar e procurar lugar melhor para estar, a perturbação que move.

São, então, os vários cascalhos miúdos e que juntos são imensos, que parecem obstaculizar a educação linguística, que me inquietam gerando meus movimentos no sentido de entender como urgente a necessidade de se pensar novas maneiras de compreender, problematizar e vivenciar a educação linguística na educação básica de cidades satélites do Distrito Federal. Maneiras que sejam do reino das “despalavras<sup>23</sup>” e vivências ou mesmo do reino dos excessos verbais e ações, mas que consigam transpassar o retrógrado hábito de culpabilizar e/ou rotular os estudantes e os professores. Culpabilização, em especial, de estudantes e professores de escolas públicas — pensando a língua inglesa a partir de uma perspectiva antidialógica, sem perceber a língua como potencial moldadora de identidades (Norton, 2000, p. 5). Para tal, é imprescindível estar na escola e compor com os seus silêncios de palavras ricocheteadas sem respostas, penso como vital compreender a escola como ponto de partida (Masschelein; Simons, 2017). Só se entende os silêncios impostos de um lugar e se compõe com eles ao, enfim, ouvir seus habitantes e com eles conviver para observar ali se constroem as relações com a língua e como estas podem ser fatores limitantes ou, ao contrário, potenciais criadores de des-limites nas relações inerentes ao processo de educação linguística. É, portanto, por isso que os cascalhos miúdos que me incomodam me movem sempre para a escola.

## **1.2 É no louvor das vozes dos habitantes deste lugar que conhecemos nossas origens<sup>24</sup>**

É preciso estar dentro da escola para saber que se, como fora dela, na escola as relações podem ser potenciais construtoras de des-limites, também podem elas ser perpetuadoras de limites restritivos. Um episódio assim, de tantos já ocorridos e

---

<sup>23</sup> Barros, 2015, p. 117

<sup>24</sup> “Menino do Mato” Barros, 2015, p. 144

ocorrentes, é exposto no trabalho de Perin (2003), no qual é possível perceber reproduções de convicções limitantes, aparentemente há muito já arraigadas, acerca dos sujeitos envolvidos na educação linguística na educação básica brasileira, quando se diz que “os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa, na maioria das vezes, a indisciplina em salas de aula com o número de alunos acima do ideal para o aprendizado de um novo idioma” (Perin, 2003, p. 115).

Apesar de ser do meu feitio usar palavras para fazer brincados e brincadeiras, não é desútil aqui minha insistência em utilizá-las para falar das relações, é, sim, “um alarme para o silêncio” (Barros, 1996, p. 13). Proponho aqui, em formato de diálogo e convite a quem me lê, perceber a situação supracitada a partir das relações inerentes ao processo de educação linguística, sendo tal percepção concernente à linguística aplicada, por esta ser uma área interdisciplinar e ontologicamente social, que, por ser “o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção” (Leffa, 2001), não pode desconsiderar que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é racional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta.” (Freire, 1974, p. 22). Como quem retira “semelhanças de pessoas até com árvores, com rãs e com pedras” (Barros, 1996, p. 8), penso que as relações interpessoais podem influenciar diretamente nas variadas formas como a língua é compreendida e utilizada, bem como nos motivos para os empregos de discursos específicos nos processos envolvidos na educação linguística.

Por buscar compor com silêncios que ocupam o espaço das palavras que não ouço, não me é mais possível dimensionar ou mensurar tudo o que eu disse até aqui neste texto e o que ainda pretendo dizer, mas sei que “assim como o pássaro tu-you-you, que é mais importante por seus pronomes do que por seu tamanho, as coisas que não têm dimensões são muito importantes” (Barros, 1996, p. 42). Portanto, ainda que des-dimensionadas, as inquietações que aqui trago me são importantes o suficiente para que possam requerer uma perspectiva de análise e contribuição tão detalhada e cuidadosa como a possibilitada pela linguística aplicada crítica. Assim o é porque, em minha inquietante vontade de (re)pensar as formas de se entender e estudar a língua em uso, a linguística aplicada crítica surge a mim como essa área que

é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à linguística aplicada: envolve um ceticismo constante, um questionamento perpétuo de suposições normativas. Demanda uma problematização inquieta do que é dado tanto como teoria crítica, quando como linguística aplicada e apresenta uma maneira de fazer linguística aplicada que busca conectá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. Crucialmente, se tornando uma abertura dinâmica de novas perguntas que emergem dessa conjunção<sup>25</sup> (Pennycook, 2021, p. 38-39, tradução nossa).

Sendo minha pesquisa enraizada nos silêncios e em busca do que não foi dito, é em um diálogo interdisciplinar, volúvel, fluido e flexível (Pennycook, 2006) que ambiciono encontrar as palavras não ditas ou, ao menos, uma dica de onde encontrá-las. Tal diálogo tenho tido com a linguística aplicada crítica. Essa troca se mostra fértil às minhas curiosidades e inquietações por encontrar, no campo da linguística aplicada crítica, espaço para refletir sobre e dialogar com novas formas de se pensar as relações e os usos da língua, sabendo esses usos perpassantes dos intensos processos identitários oriundos e intrínsecos ao processo de educação linguística (Pavlenko, 2003), o qual, inegavelmente, se associa às identidades dos sujeitos envolvidos (Norton, 2000). À vista desse caminho que já estava posto quando nele pisei, nesta pesquisa não pretendo deixar de considerar as relações já pesquisadas e explicitadas por outros sujeitos inquietos que me antecederam na área de linguagens e identidades.

Seja explicitamente, como um bem-te-vi que voa por sobre a cabeça de uma menina, ou implicitamente, como o canto do mesmo bem-te-vi que nem sempre é cantado, mas que já é de sabida existência no momento em que a menina o avista, estudos anteriores na área de linguagens e identidades (como: Mastrella-De-Andrade, 2009; Norton, 2013; Mastrella-De-Andrade; Santos, 2016) me trouxeram o princípio básico de minhas razões aqui. Para discutir identidades, outros linguistas vieram me falar o que, de faladeira que sou, eu também já conhecia, mas ainda não cientificamente sabia: “só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas, só as palavras continuam com seus deslimites” (Barros, 1996, p. 118). Saber as palavras como des-limitantes é que me faz partir do princípio de que as identidades são fortemente e intrinsecamente construídas na linguagem desde o seu princípio básico considerado aqui, o exercício

---

<sup>25</sup> Tradução livre do original: “is more than just a critical dimension added on to applied linguistics: It involves a constant skepticism, a perpetual questioning of normative assumptions. It demands a restive problematization of the givens of both critical theory and applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gen-der, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology, and discourse. And crucially, it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction.”



social (Vygotsky, 1934) envolvendo situacionalidades sociais e contextos multi-interacionais. Neste ponto, me afilio com a definição de Norton (2000), de identidades (associando-a à linguagem), como sendo a forma “como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço e como essa pessoa entende as possibilidades para o futuro<sup>26</sup>” (Norton, 2000, p. 5, tradução nossa).

Considerando, então, que as palavras de Norton (2000) acima citadas abriram o portão para mim, me mostrando o des-limite da relação entre linguagem e identidades, vejo, também, como des-limitante em minha investigação pensar as identidades envolvidas nos processos comunicativos; sobretudo, no que tange à educação linguística na construção de repertórios linguísticos da língua inglesa (Norton, 2000). Afinal, o uso da linguagem requer constantes negociações de significados em seu emprego cotidiano, revelando as relações de poder envolvidas nessas negociações, a influência da língua nas identidades e, conseqüentemente, a necessidade de uma consciência crítica da linguagem (Fairclough, 2010) dentro do contexto de educação linguística. Digo tal coisa por considerar que “é através da língua que o sujeito negocia seu senso de si dentro e através de diferentes lugares e diferentes pontos do tempo, é através da língua que a pessoa ganha acesso a — ou é negada ao acesso a — poderosas redes sociais que dá aos aprendizes a oportunidade de falar<sup>27</sup>” (Norton, 2000, p. 5, tradução nossa).

Assim, as palavras, estando elas “fatigadas de informar” ou não (Barros, 2015, p. 149), são parte da herança linguística que preexiste aos sujeitos que a utilizam em determinado espaço-tempo e, portanto, como já recorrente na história da existência humana, se apresenta como um potencial transformador ou perpetuador de relações de poder e identidades dentro das práticas sociais (Norton, 2016), de forma que há que se pensar nos sujeitos envolvidos no processo de educação linguística, sendo este também um exercício social, para além e dentro desse contexto, como possuidores de identidades plurais, descontínuas, histórico-culturais e não biológicas (Hall, 2006), sujeitos

---

<sup>26</sup> Tradução livre do original “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.”

<sup>27</sup> Tradução livre do original “it is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to — or is denied access to — powerful social networks that give learners the opportunity to speak.”

constantemente “confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós)” (Hall, 2006, p. 75).

É, portanto, por isso, que abro mais uma vez a caixa de pandora<sup>28</sup> das relações, que se abriu nas identidades, chego nos sujeitos envolvidos na educação linguística, destacadamente docentes e discentes, já que suas identidades passíveis de alterações internas e externas, podendo influenciar, por exemplo, o interesse/identificação ou o desinteresse/desidentificação por uma determinada língua a depender da forma como essa língua está (ou não) presente na vida dos sujeitos em questão, quais são as percepções dessa língua já presentes no imaginário dos sujeitos e, sobretudo, a partir de que demanda ou situacionalidade os sujeitos se viram inseridos na situação de educação linguística dessa língua.

Desgosto de “palavras acostumadas”<sup>29</sup>, então as discuto e re-discuto sempre: a palavra, como toda a gente, nunca é, está sendo. É à vista disso que, tendo chegado eu ao epicentro de minha caixa de pandora, o sujeito, reservo aqui espaço para derramar em frases uma primeira breve discussão acerca de (des)construção e (des)continuidades de identidades (Hall, 1992) porque, na perspectiva dialógica deste trabalho, considerando relações dialógicas como “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 193), é importante pensar como as identidades dos sujeitos envolvidos nos processos de educação linguística de língua inglesa se relacionam com as práticas pedagógicas propostas. Afinal, as práticas pedagógicas, bem como os diálogos estabelecidos nos processos educacionais, têm o potencial de transformar e ressignificar (de forma positiva ou negativa) as percepções do sujeito acerca do objeto de estudo. Portanto, pensando a relevância das identidades plurais envolvidas no processo, julgo importante que pensemos uma pedagogia crítica (Freire, 1987) que seja capaz de proporcionar ao sujeito situações de descobertas de seus interesses e de estudos investigativos autônomos e criativos, que busque o desenvolvimento do sujeito e o protagonismo em sua própria história (Freire, 1968), que oportunize o acolhimento de diversas identidades, de forma a criar um ambiente pedagógico propício para o exercício

---

<sup>28</sup> utilizo aqui a expressão “caixa de pandora” inspirada na mitologia grega, como uma metáfora usada para caracterizar ações que desencadeiam, infinitamente, em outras

<sup>29</sup> Barros, 1996, p. 36

dessas e para o empoderamento de seus sujeitos — em sala de aula e, conseqüentemente, fora dela.

Des-limitante tanto quanto pode ser, o potencial transformador e libertador da educação linguística só ocorre se a língua for utilizada pelo sujeito e para seus próprios propósitos, de forma que a sua “consciência de si e a consciência do mundo cresçam juntas” (Freire, 1997, p. 20). Para tal, a pedagogia crítica e libertadora<sup>30</sup> se faz de grande valia, já que

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1997, p. 94).

“O obscuro me cintila” (Barros, 1996, p. 19), e é por isso que utilizo a ótica investigativa de quem quer ouvir as palavras roubadas do silêncio, sobretudo, dos silêncios que ocupam as salas de aula, ou as pesquisas sobre elas. Assim, grande incoerente seria eu se, diante de minha vivência pessoal enquanto estudante e professora da língua inglesa, pretendesse supor uma pesquisa de educação linguística, considerando identidades e subjetividades, sem pensar a pesquisa de uma perspectiva da pedagogia crítica, libertária e humanitária — para ambos, docentes e discentes. Não, se é o obscuro que me cintila, é iluminada pela consciência de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os [seres humanos] fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1968, p. 81) que buscarei caminhar.

Também como vagalumes, de luz, compreensões e diálogos próprios, Hawkins e Norton (2009) me iluminam com importantes contribuições acerca de uma educação linguística crítica que seja capaz de otimizar e criar um ambiente seguro para os aprendizes de línguas, buscando proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e relevantes, destacando o papel docente em sua prática, tendo em vista que

o conceito de ‘crítica’ é especialmente saliente para os professores de línguas. Já que língua, cultura e identidade estão integralmente relacionadas, os professores de línguas estão em uma posição chave

---

<sup>30</sup> Os conceitos de Pedagogia Crítica e Libertadora aqui utilizados são expostos na obra de Paulo Freire e serão melhor explicitados mais adiante neste trabalho.

para identificar desigualdades, tanto por conta dos aprendizes específicos com os quais eles lidam, dos quais muitos são membros marginalizados de uma comunidade mais ampla, quanto por conta do objeto de conhecimento que ensinam — língua — que, por si só, pode servir para empoderar e marginalizar (Hawkins; Norton, 2009, p. 32, tradução nossa).<sup>31</sup>

Pavlenko (2003), como integrante do enxame iluminador, também traz reflexões sobre uma pedagogia crítica e vai além, já propondo que o professor compreenda a necessidade de considerar as identidades discentes e de conhecer possibilidades de comunidades imaginadas (Norton, 2000, 2001) de seus respectivos estudantes. Assim sendo, insisto em trazer uma “reflexão crítica sobre a prática pedagógica” (Freire, 1996, p. 40) considerando o sujeito, desde suas vivências como criança “que garatuja o verbo para falar o que não tem, até o velho que é a personificação da voz de um lagarto escurecido” (Barros, 1996, p. 38). Apesar de, felizmente, já pensada por muitos antes de mim, tal perspectiva ainda não é, contraditoriamente, a realidade da educação brasileira no que tange aos processos de educação linguística. Opto, portanto, por trazer a educação como capaz de fomentar o desenvolvimento da autonomia do sujeito, abrir fronteiras para o conhecimento de si e do mundo, sendo o professor um dos potenciais criadores de oportunidades para que os estudantes se engajem e se desenvolvam (hooks, 1994), considerando seu papel de guia para a construção do conhecimento, não de detentor do controle da sala de aula ou único contribuinte para as situações de aprendizagem, considerando que “ver a sala de aula sempre como um lugar comum aumenta as possibilidades de esforço coletivo para a criação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem<sup>32</sup>” (hooks, 1994, p. 8, tradução nossa). Opto, também, por pensar a sala de aula como um lugar para a criação e recriação de saberes, instigante e estimulante, um lugar onde todos ali presentes tenham suas vozes ouvidas e consideradas, onde todos sejam participantes ativos e contribuintes para a aprendizagem de forma colaborativa, um lugar inclusivo e da nuance dos lugares de “invencionária”.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Traduzido livremente do original “The concept of ‘critical’ is especially salient for language teachers. Because language, culture, and identity are integrally related, language teachers are in a key position to address educational inequality, both because of the particular learners they serve, many of whom are marginalized members of the wider community, and because of the subject matter they teach — language — which can itself serve to both empower and marginalize.”

<sup>32</sup> Traduzido livremente do original: “Seeing the classroom always as a communal place enhances the likelihood of collective effort in creating and sustaining a learning community.”

<sup>33</sup> Barros, 2015, p. 149

Ainda que seja “riquíssimo, meu dessaber<sup>34</sup>” de menina descalça, que tudo sabe não saber, as minhas experiências pessoais não são passíveis de serem utilizadas como régua para medir e analisar experiências de outrem. Meu desejo em estar dentro da comunidade escolar para a realização dessa pesquisa se deu justamente aí, em meu dessaber. Se deu em minha desconfiança de que minha pesquisa, se, de fato, engajada “na formação de educandos e educadores” (Freire, 1996, p. 62) não poderia estar alheia “às condições sociais, culturais e econômicas” dos sujeitos daquele contexto. Portanto, não parto de uma perspectiva que supõe uma observação distanciada, que busca erros a serem corrigidos, pelo contrário, proponho esta pesquisa com a intenção de discutir, aprender e ensinar sem julgar, afinal, não me coloco em posição de “especialista advogada” (Masschelein; Simons, 2013, p. 4), mas, sim, de alguém que ouve e participa dos processos, sabendo que “ouvir o outro, ouvir uns aos outros, é um exercício de reconhecimento”<sup>35</sup>(hooks, 1994, p. 19, tradução nossa). O meu empenho é em ecoar as vozes oriundas da escola e, já que “a escola obriga a sociedade a refletir sobre si mesma de certa maneira” (Masschelein; Simons, 2013 p. 46,), compartilhar algumas dessas reflexões a partir deste trabalho.

É, portanto, na necessidade de compor com os silêncios da escola, ouvindo e refletindo acerca do que ainda não pude fazer em minhas experiências anteriores dentro da escola pública, sobretudo, no que tange aos processos de educação linguística, que se justifica esse meu convite à investigação que aqui proponho. Cada um dos cascalhos em que pisei, estivessem eles aparentes ou escondidos, foram responsáveis por me mover a problematizar e refletir acerca das vozes presentes na educação, mas de nada valeria a minha análise se não fosse dialogada, compartilhada, socializada. São as relações o palco de minha análise que considera, justamente, notas, vibrações e detalhes dessas vozes escolares que nem sempre são ouvidos. Penso minhas investigações, aqui apresentadas, a partir do prisma da pedagogia crítica e transformadora que considera e garante espaço a todos os sujeitos que ali estão, bem como às suas subjetividades, considerando que somos sempre convidados a “renovar nossas formas de pensar para que possamos transformar as instituições educacionais e a sociedade — para que nossa forma de viver, ensinar e

---

<sup>34</sup> Barros, 1996, p. 17

<sup>35</sup> Tradução livre do original: “to listen to each other, to listen to one another, is an exercise of recognition”

trabalhar possa refletir nosso apreço pela diversidade cultural, nossa paixão por justiça e nosso amor por liberdade<sup>36</sup>” (hooks, 1994, p. 34, tradução nossa).

Assim, não sei se guiada “por defeito do olho ou da razão, se por defeito de alma ou de corpo<sup>37</sup>”, mas eu mesma escolhi, então, vir aqui desnudar as inquietudes que me trouxeram à porta desta investigação, sendo alguém que gosta “mais de conversar sobre restos de comida com moscas que com homens doutos<sup>38</sup>”, para dizer a quem possa me ler que, sim, para compor com os silêncios que me incomodam, quero apanhar desperdícios. Sendo mais ousada do que jamais fui, pretendo, e pretendi desde a gestação não-sabida desse trabalho dentro de mim, então, rejeitar uma perspectiva de propor transformações a partir de olhos doutos que creem tudo saber, mas, sim, de observar, ser participante e evidenciar diferentes formas como as relações com a língua inglesa, e/ou através dela, são construídas dentro da escola. Busquei estar, ouvir e ver a escola sob uma ótica pedagógica libertária que respeite o ser humano em “sua ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 1999, p. 53), com o anseio de encontrar práticas, pistas, reflexões e vivências de aprendizagens que me possibilitassem “confrontar sentimentos de desesperança e restaurar nosso senso de conexão<sup>39</sup>” (hooks, B. 1999, p. 15, tradução nossa), sem pressa, dando importância a tudo, catando cada desperdício e respeitando esse “atraso de nascença que tenho em mim<sup>40</sup>”. Desejando que as vozes de todos os envolvidos tenham “formato de canto<sup>41</sup>”, o principal silêncio com o qual busquei compor aqui foi o de discutir como a relação com a língua inglesa é construída em uma sala de aula do 6º ano de uma escola pública, da região periférica do Distrito Federal.

Pelas palavras que ainda não me haviam sido ditas a esse respeito, também quis eu incluir nas ramificações dessa sinfonia de palavras ausentes os silêncios concernentes a problematizar diferentes maneiras como as relações com a língua influenciam a construção de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de educação linguística da língua inglesa no contexto da pesquisa, bem como problematizar e discutir

---

<sup>36</sup> Tradução livre do original “called to renew our minds if we are to transform educational institutions and society- so that the way we live, teach, and work can reflect our joy in cultural diversity, our passion for justice, and our love of freedom.”

<sup>37</sup> Barros, 1996, p. 152

<sup>38</sup> Barros, 1996, p. 152

<sup>39</sup> Tradução livre do original “confront feelings of loss and restore our sense of connection.”

<sup>40</sup> Barros, 1996, p. 149

<sup>41</sup> Barros, 1996, p. 149

desdobramentos da relação com a língua para o processo de educação linguística no contexto em questão. Disposta a apanhar qualquer desperdício e a dar respeito até mesmo às coisas consideradas “desimportantes<sup>42</sup>”, movi meus pés descalços no cascalho seco, desde o início, buscando respostas ou, minimamente, alguma reação, para as seguintes inquietudes: como os estudantes do 6º ano “A” da escola em questão constroem relações com a língua inglesa, a partir das vivências desse componente curricular em sala de aula? De que maneira as relações construídas com a língua inglesa participam na construção identitária da comunidade da sala de aula? Quais os desdobramentos da relação com a língua para o processo de educação linguística de língua inglesa na escola pesquisada?

Conduzida, então, pelos silêncios (compostos das lacunas criadas em minha curiosidade de ouvir as vozes da sala de aula) e pelas inquietudes (compostas pelos meus dessaberes acerca dessas vozes), pensei ser coerente e condizente com minha pesquisa uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, tendo como principais instrumentos: as conversas e as observações de aulas. A abordagem metodológica se dá em função de pensar o centro da pesquisa qualitativa como “métodos que representem os detalhes microscópicos dos aspectos sociais e culturais das vidas dos indivíduos envolvidos” (Agee, 2009, p. 431). Descalça e desnuda, com o olhar infantil que uma apanhadora de silêncios deve ter, opto por convocar saberes ecológicos, não hierárquicos (Santos, 2010) ao escolher como instrumentos metodológicos as conversas, apanhar as palavras que se ajuntam uma na outra por amor, por interesse, por identificação, não só por sintaxe (Barros, 1996, p. 142). Buscando descoisificar as pessoas, e apessoar tudo que puder existir, meu desejo primeiro dentro da pesquisa é quebrar o paradigma de pesquisadora e pesquisados, juíza e julgados, pretendo proporcionar uma investigação etnográfica durante o processo educacional rotineiro da escola, no qual, inevitavelmente, também estarei inserida enquanto pesquisadora e enquanto sujeito.

Assim, tudo aqui proposto para esta pesquisa objetivou encostar minhas orelhas na alma de uma sala de aula do 6º ano de uma escola do Distrito Federal para “ouvir as vozes do chão, para ouvir a fala das águas, para ouvir o silêncio das pedras, para ouvir o crescimento das árvores” (Barros, 1996, p. 128) que ali estiveram. Esses escutamentos pretenderam acontecer diferentemente de demais ordinários escutamentos, que podem desconsiderar e descartar detalhes considerando-os desperdícios, buscaram ter ondas

---

<sup>42</sup> Barros, 1996, p. 149

sonoras em formato de pedagogia crítica, à luz da linguística aplicada crítica, buscando desnaturalizar descrenças nos processos de educação linguística no contexto em questão, contrapondo eventuais percepções fatalistas com uma perspectiva de quem crê na transformação, de quem crê na construção através da colaboração. Afinal, como no verso escrito pela poetisa mineira Grace Passô, em *Por Elise*, o qual parafraseio aqui, é a minha fé na humanidade, ainda que embebida de emoção, que me faz procurar a razão para ouvir, participar e falar de dentro da escola. Corro com urgência para ouvir as vozes mais importantes, mas minha urgência não é pressa, é desejo; o meu anseio não é buscar soluções, mas entender as razões das relações e possibilidades para as quais elas podem apontar. “A fé corre, a razão fala, a emoção tomba, o medo se protege, a verdade late. Corra! Corra! Corra!”.<sup>43</sup> Portanto, daqui para diante neste texto, tomarei a liberdade de tentar compor com esses silêncios que tanto corri para ouvir.

## **2. DANDO RESPEITO ÀS COISAS DESIMPORTANTES**

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito, anos adiante da menina descalça que fui olhando os formatos das nuvens do quintal de minha casa, a minha mente adulta já sabia não ser detentora de nenhum superpoder extraordinário da humanidade. Ao entrar em um ônibus, buscando o lado em que o sol não queimaria a minha pele, acompanhada de minha mãe e minha irmã mais nova, eu já sabia que o que tornava aquele dia mais especial para mim do que para o rapaz com uniforme do supermercado sentado à minha frente não era dom algum, não era talento em caçar coisa onde não se tinha, era simplesmente o encantamento. A importância do dia da apresentação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Letras foi medida pelo encantamento que gerou em mim.

Ao vendedor do delicioso bolo de pote, ao porteiro da entrada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília e ao interino presidente do Brasil da época, meus trôpegos e ansiosos passos, ao adentrar uma pequena sala de aula do referido instituto, poderiam nada significar. Apenas mais uma jovem desimportante, caminhando ordinariamente, aparentava eu ser. Também o era, claro, no entanto, internamente, eu e aqueles que de meu contexto faziam parte, sabíamos bem que recheado de importância pessoal estava aquele dia. Essa é a primeira desimportância que me trouxe, hoje, à escrita

---

<sup>43</sup> Texto cênico da autora Grace Passô, publicado pela editora Cobogó em 2012. Citação da abertura do espetáculo, página 12.



desse texto, fruto de minhas experiências durante os últimos dois anos durante minha pesquisa de mestrado: a minha inquietação com o processo de educação linguística e construção do repertório linguístico da língua inglesa dentro da escola pública do DF. Sendo esse fato de pouca importância a quem não gere encantamento, como gera em mim por ser parte de minha história pessoal, cabe a mim dá-lo respeito, como, também, a outros acontecimentos que se seguiram em minha vida concernentes às minhas vivências, expectativas e angústias relacionadas à língua inglesa. É isso, dar essa importância ao que a outrem pode soar desimportante, que tento fazer daqui adiante nesse texto.

Além do próprio encantamento do fato primeiro — eu, menina descalça periférica que fui, prezando insetos mais que aviões, estar ali defendendo um texto meu, sendo a primeira pessoa de minha família a concluir um curso superior, sobretudo, em uma universidade federal — no dito dia sete, houve outra desimportância que me trouxe aqui, germinando em mim o desejo que deu vida à essa pesquisa. Essa segunda desimportância pode parecer a outrem coisa de invencionária, daquelas memórias inventadas que são desertas na mente de quem as inventa, mas eu prefiro pensar que é do tipo de memória que foi se fazendo através de palavras não fatigadas ouvidas ali, naquele mesmo dia: as palavras ditas em minha apresentação de TCC ficaram em minha memória como sementes das quais nascem enormes árvores de curiosidade.

Aprovada fui, mas gratificação maior foi sair de lá com a pulga que os membros da banca colocaram atrás das minhas duas orelhas; pulguinha saltitante que se alojou em minha mente e em meu coração. Disseram-me que, sim, tudo muito bem, tudo muito bom, mas que haveria eu de saber o (ou os) porquê(s) de ter eu escolhido a escola pública, então, já que problemas de aprendizagens, de crenças, de desinformação e não-formação de cidadão bilíngues também eram passíveis de ser encontrados em escolas particulares. Certa estava eu de alguns motivos para a minha escolha, mas não soube bem o porquê uma e não outra. O fato é que a outra — nesse caso, a iniciativa privada — não era sequer presente em minha mente, a escola pública ocupava todo o centro de minha curiosidade.

Saí de lá licenciada para lecionar, mas sentindo, sem ainda saber, que ali não estava findada minha investigação, considerando a educação linguística como uma estrada, estrada essa que “ainda melhora muito de ir sozinho nela<sup>44</sup>”. A verdade é que

---

<sup>44</sup> Barros, 2015, p. 150

nesta estrada eu ando, mesmo que inconscientemente, desde pequena. “E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para escola<sup>45</sup>” e é por isso que me foi inevitável voltar, agora em uma pesquisa mais focada, para revê-la.

Dando meu mais genuíno respeito a essas duas desimportâncias (o meu incômodo inicial e o desejo de investigar focalmente a escola pública) com o par de pulguinhas coçando atrás de minhas orelhas, iniciei meu ano de dois mil e dezenove com a aprovação no concurso temporário <sup>46</sup>da Secretaria de Educação do Distrito Federal (ainda sem nomeação) para lecionar a língua inglesa e um convite para trabalhar como professora bilíngue de uma instituição privada de renome, também no Distrito Federal. Sabendo-me ainda sem convocação e temerosa com o que eu considerarei minha incapacidade de lidar com a situação da língua inglesa na escola pública, optei pela estrada não recomendada por todos os com os quais conversei. Considerando o meu contexto familiar em que há um prestígio do concurso público, ainda que fosse de cunho temporário, escolhi caminhar sobre as “pedras que raramente cavalo passeia”, a iniciativa privada. Afinal, de escola pública, curso de línguas público e universidade pública, o lugar ainda não tocado pelos meus pés, até então, era a escola particular.

Iniciei minha jornada, então, com a minha cabeça como jardim fértil para as duas desimportâncias, que ficaram comigo desde a apresentação de meu TCC, sendo minha mente jamais uma estrada deserta ou sem trânsito de questionamentos. Afinal, o que estaria eu ali, dentro da escola particular, buscando? Como poderia eu entender minhas tão enormes questões sobre a língua inglesa na escola pública se eu havia, propositalmente, evitado caminhar por lá enquanto docente? Como teria eu qualquer direito em pensar, opinar e repensar a língua inglesa dentro da escola pública? As palavras dançavam feito doidas em minha mente, a ponto de não me permitirem proferi-las por todo o ano de 2019 e início do ano de 2020, mas me parece que tudo é insistente, move alguma coisa. Meus incômodos sobre a língua inglesa se insistiram tanto dentro de minha

---

<sup>45</sup>Barros, 2015, p. 150

<sup>46</sup> Segundo legislação e edital do concurso SEDF, o contratado integrará o Banco de Reserva e terá apenas expectativa de direito sobre o exercício do trabalho de docência. O candidato aprovado no presente certame será relacionado em listagem e comporá o Banco de Reserva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, nas Coordenações Regionais de Ensino, observando-se a habilitação/formação do candidato e a sua opção no Processo Seletivo Simplificado A contratação do professor substituto se dará para suprimento de carências definitivas, provisórias e temporárias decorrentes de afastamentos legais de professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

mente que me moveram, voltei à universidade em meados de 2020 para buscar desver o mundo de dentro da cela dicotomizante que separa ensino de aprendizagem. Minhas angústias me moveram para buscar novidades criadas com as palavras daqueles que se incomodaram e se incomodam comigo, buscar nas palavras de outrem o canto que eu precisava ouvir.

## **2.1 A linguística aplicada bota sentido em mim, ela não tem indiferença pelo meu passado<sup>47</sup>**

A minha inconformidade com as problemáticas dos processos de educação linguística de língua inglesa no ensino básico brasileiro nem sempre fora canto ouvido, ao contrário, foi calada por anos a fio. Antes de meu encontro teórico com as palavras de algumas das mentes dialógicas (Freire, 1968; 1993;1996;1999; hooks, 1994; 2003; Norton, 1997; 2000; 2003; 2004; 2013; Mastrella-de-Andrade; Santos, 2017; Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2019; Mastrella-de-Andrade, 2020; Pavlenko, 2003; 2008) que já escreviam sobre o mundo antes mesmo que eu pudesse lê-lo, a partilha de minhas preocupações parecia ser desimportante a quem quer que a ouvisse. Ao longo de minha história como discente e docente, ouvi, sim, muitas palavras fatigadas e utilizadas sem criatividade para formar comentários descrentes, afinal, diziam, que importância teria a língua inglesa para aqueles que ainda engatinham na língua portuguesa; que importância teria eu, com essa parte conflitante bilíngue de minha identidade com a minha realidade periférica, formada, enquanto estudante, por uma educação muitas vezes bancária; que importância teria outra língua para quem é criado sob silenciamento, sem posse sobre a palavra (Freire, 1998); que importância temos nós?

De importantes que são, ambas a educação e, mais especificamente, a educação linguística foram (e continuam sendo) pensadas e repensadas por linguistas e educadores de diversas nacionalidades, experiências, importâncias e desimportâncias diferentes. Contraditoriamente, então, ao fato de que nas últimas décadas, diversos linguistas e educadores e pesquisadores (Brown, 2007; Nunan, 1992; Pavlenko, 2003; Pennycook, 1994; Cook, 1992) têm se dedicado a investigar os processos envolvidos na educação linguística, propondo, assim, pensar para além de métodos de ensino, mas incluindo a importância de se considerar os sujeitos — e suas identidades — envolvidos nesse processo, para mim, no início de tudo era o verbo. Só fui buscar as palavras em formato

---

<sup>47</sup> Caso de amor, Barros, 2015, p. 150

de canto dos pesquisadores supracitados quando aconteceu meu descomeço: o verbo ensinar não me atendeu mais.

Foi o outro verbo, o verbo buscar, causador do meu descomeço. Busquei, em minha jornada docente até ali, acima de tudo, ensinar, sem jamais encontrar caminho satisfatório que não esbarrasse na necessidade (até então negligenciada) de compreender as problemáticas presentes em circunstâncias educacionais e como essas podem (ou não) impactar os caminhos para a relação com uma língua estrangeira. Só a prática diária da sala de aula foi capaz de me colocar frente a frente com a realidade de que “formar/ensinar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 16), o verbo ensinar não existe sozinho. Quando desentulhei, então, meu caminho e busquei novamente a universidade, foi por ter percebido que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). Decidi iniciar a pós-graduação por saber que o verbo ensinar não caminha sem o verbo aprender.

Ao buscar dar importância às minhas incertezas e angústias, ainda como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), procurando um desvio que me levasse às estradas ainda não conhecidas por mim, em 2020 soube que teria que caminhar para além dos caminhos mostrados pela obra de Brown (2007) “Principles of language learning and teaching”. A leitura da obra me trouxe conhecimento técnico específico para aplicação de métodos em sala de aula, na compreensão básica de como a aprendizagem (tratada pelo autor como aquisição) de uma língua estrangeira pode funcionar. Apesar de a obra ainda não parecer dar respeito às minhas desimportâncias relacionadas especificamente à língua inglesa dentro das escolas públicas brasileiras, me deu uma dica de para onde caminhar, já que me possibilitou perceber, sobretudo, que “aprender uma segunda língua é uma ocupação longa e complexa. Você é afetado por inteiro enquanto luta para alcançar além dos confins da sua língua materna em uma nova língua, uma nova cultura, uma nova forma de pensar, sentir e agir<sup>48</sup>” (Brown, 2007, p. 12, tradução nossa).

Ensinar e aprender, para mim, tomaram novo significado: a desestruturação do que, até ali, cria eu estar solidificado — os meus conhecimentos de ensino e de

---

<sup>48</sup> Tradução livre do original: Learning a second language is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling and acting.

aprendizagem. Sabendo de minha curiosidade não facilmente satisfeita, ainda que muito tivesse eu ouvido e repetido os termos ensino e aprendizagem de forma afirmadamente dicotômica, felizmente, não me dei por satisfeita, não escapei de uma das “significativas vantagens dos seres humanos — a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.” (Freire, 1996, p. 27). Perguntas e incômodos continuaram movendo meus pés e me cercando, afinal, pensava eu, como podem métodos tão específicos, como propostos por Brown (2007) serem propostos para aplicação para todas as realidades? Se o são, por que há tantos estudantes nas escolas públicas no Brasil que não conseguem entender por que essa língua é importante ou como ela pode fazer parte de suas realidades? Como pode haver uma maneira pré-estabelecida de fazer as coisas, não considerando o contexto e suas singularidades históricas, culturais e sociais? Concluí não ser possível que os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de uma língua pudessem ser tão absolutamente descritos e unificados todos como sendo iguais.

Cada contexto, cada situação e, sobretudo, cada sujeito traz palavras e vivências criadoras inéditas e únicas, jamais previstas, jamais descritas em métodos ou metodologias. Percebendo, então, aprender como “uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (Freire, 1996, p. 68), passei a acrescentar um hífen, não para separar, mas para unir as palavras ensino-aprendizagem, pensando, assim, não desassociá-las, sobretudo, em se tratando do contexto de construção de repertório da língua inglesa. A quem possa parecer mais uma desimportância pensar a escolha do termo que melhor se una a tal processo, informo que tenho dado respeito a esse (ou esses) termo(s) por considerar que “as palavras nos conceituam. Explicitam o que queremos e o que não queremos. A escolha que delas fazemos não é por acaso” (Schwartz, 1998, p. 1).

Ainda assim, à medida que avancei em minhas leituras e me aproximava de adentrar a sala de aula com olhar, corpo e alma de quem gosta, desde pequena, de investigar, mas que ainda não tem préstimo de pesquisadora, o termo ensino-aprendizagem me parecia crescentemente insuficiente. Comecei a suspeitar que não era somente ensino ou aprendizagem ou só ensino-aprendizagem que acontecia nas salas de aula de língua inglesa de escolas públicas brasileiras. Então, o que mais acontecia? Como seria o nome daquele emaranhado de coisas cheias de incompletudes, capazes de construir conhecimento, que acontecem nas salas de aula? A beleza das palavras ensino-

aprendizagem adoecia em mim e não me dava o nome para as desimportâncias únicas acontecidas entre os sujeitos em uma sala de aula brasileira na qual se fala sobre a língua inglesa. Eu queria ter um nome, ou invencionar um, para o tipo de coisas que só gente envolvida nesse processo sente. Queria saber o nome das coisas que, ao construir o repertório linguístico da língua inglesa, a gente, enquanto brasileiro residente no Brasil, vive e sente, mas não nomeia.

Sabendo que “só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas” (Barros, 2015, p. 112) segui com meus passeios verbais pelas palavras dos que pensaram antes de mim, encontrando em Pavlenko (2003) conceitos chave, profundamente estudados por ela e por outros autores, para o que eu buscava compreender, ainda que não tivesse uma pergunta exata: imaginação, comunidades imaginadas, dicotomia e influência dos termos “falante nativo” e “falante não nativo” e multicompetência. Ao relatar os incômodos de aprendizes e professores da língua inglesa, a autora me fez perceber que a minha investigação estaria para além dos processos, métodos e metodologias de ensino e da aprendizagem de línguas, mas, sobretudo, estando nos sujeitos envolvidos nesses processos e nas relações, em seus detalhes mais ordinários, que são de grande estima dentro do processo educacional como um todo.

Foram as palavras invencionárias de Pavlenko (2003) que me pegaram pela mão, propondo uma ciranda dialógica com as produções de Vivian Cook (1992; 1999) e Norton (2000; 2001) para que eu pudesse, finalmente, dar respeito à desimportante compreensão de meu lugar enquanto professora brasileira de língua inglesa, bem como dos lugares de meus estudantes, também brasileiros, através de uma ótica que considera os movimentos identitários dos sujeitos envolvidos e presentes dentro da sala de aula. O ensino e aprendizagem, então, se tornaram, para mim, apenas partes (importantes, sim) desse processo de vivência maior e mais complexo em que “diferentes habilidades [linguísticas] podem ter diferentes valores em relação às identidades dos aprendizes<sup>49</sup>” (Norton, 2000, p. 11, tradução nossa), já que esses sujeitos estão em um estado maior de complexidade, são sujeitos multilíngues, ou seja, “em um estado mental de dois sistemas gramaticais, contrastando-se à monocompetência, o estado mental com apenas um<sup>50</sup>” (Cook, 1992, p. 3), sobretudo, considerando a constante construção e ressignificação do repertório de cada

---

<sup>49</sup> Tradução livre do original: different skills can have different values in relation to learner identities.

<sup>50</sup> Tradução livre do original: the compound state of a mind with two grammars, contrasted with monocompetence, the state of the mind with only one.

uma das línguas utilizadas por esse sujeitos, já que “a ‘língua’ que sabemos nunca está terminada, então, falar e aprender uma língua como um sistema linguístico e sociolinguístico não é um processo cumulativo<sup>51</sup>” (Blommaert, 2012, p. 8, tradução nossa).

A compreensão da complexidade existente dentro da sala de aula de língua inglesa da escola pública não me trouxe respostas para melhor compreensão do processo, mas me deu a dica que o avô (já falecido) também me daria: cada tatu só conhece o buraco que faz, não tem nenhum buraco que seja igual. As escolas públicas em que estudei, as escolas públicas em que lecionei e a escola pública sobre a qual eu buscava pesquisar não eram iguais. Os denominadores comuns das escolas públicas conhecidos por mim, sendo “decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço (e sob condições semelhantes), embora fundamentais à sua compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos, da análise de suas especificidades” (Patto, 2022, p. 171). Foi essa dica que me fez caminhar dois quilômetros para além dos muros da escola privada em que leciono, durante quatro meses, semanalmente, para vivenciar os dois últimos bimestres letivos com todos os sujeitos componentes do 6º ano “A” de uma escola pública de uma cidade satélite do DF.

## **2.2 Eu estou imaginando que a escola pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida<sup>52</sup>. Pode ser.**

Conhecedora de minha realidade periférica, de quem não pode se dar ao luxo de deixar de trabalhar para dedicar-se ao mergulho nos livros, assim que me apaziguei com a ideia de que precisaria adentrar a delicadeza de uma sala de aula outra, que não a em que leciono, para pesquisar, tratei em observar as escolas de ensino fundamental<sup>53</sup> próximas à minha escola de trabalho para que, assim, a distância física entre uma e outra pudesse ser transpassada pelos meus pés, estivessem eles descalços ou não. Assim, sempre que possível, estaria eu lá.

---

<sup>51</sup> Tradução livre do original: the ‘language’ we know is never finished, so to speak, and learning language as a linguistic and a sociolinguistic system is not a cumulative process.

<sup>52</sup> Caso de amor, Barros, 2015, p. 150

<sup>53</sup> A rede pública de ensino do DF conta com 830 escolas e cerca de 470 mil estudantes. As escolas são divididas por etapas e por público-alvo: Jardim de Infância, Centro de Ensino Infantil, Centro de atenção integral à criança (CAIC), Escola Parque, Escola Classe, Centro de Ensino Fundamental, Centro Educacional, Centro de Ensino Médio, Centro de Ensino Especial e Centro Interescolar de Línguas

Dentro das possibilidades de caminhar até a escola escolhida, sendo ela de ensinamentos fundamentais (de categoria e de vivências), havia três possibilidades. Entre as três possibilidades, por duas eu já havia me enveredado, tendo certo conhecimento do corpo docente, deixei o terreno ainda não pisado como opção última — mal sabendo eu que minha pesquisa também, como as palavras, não seria castigada com ordem natural das coisas, ou com ordem alguma. Na primeira visita, fui bem recebida e descobri, de súbito, que a minha relação ali dentro havia necessitado de uma licença maternidade prematura. O diálogo foi amistoso, mas ficamos, ambas (eu e a escola) de pensar, a gente ia ficar se falando. A segunda visita foi, também, amistosa, mas pelo ritmo da prosa, percebi eu que minha incompletude não enriqueceria a natureza daquela escola, tendo a mesma leitura, a gestão me indicou: que tal visitar a escola de lá? Como minha ordem natural das coisas é de cabeça para o barro e pés para o alto, os últimos foram os primeiros. Adentrei o portão da minha terceira opção temerosa, mas vi logo a placa dizendo “HOPE - sempre tenha esperança... A melhor sensação do mundo é saber que existem infinitas possibilidades”. De fato, possibilidades a gente encontra onde nos permitem esperar (Freire, 1996) e foi isso que encontrei lá. A escola escolhida por mim, ou que me escolheu, é uma instituição pública pertencente ao sistema de ensino público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situando-se na região sul de uma das regiões administrativas do DF. Nesta área existem duas outras escolas públicas (as quais citei acima) e três escolas particulares.

Findadas as burocracias que desregulam a natureza das coisas que precisam urgentemente acontecer, pude, enfim, iniciar minhas vivências dentro da comunidade do 6º ano “A”. Aos vinte dias do mês de setembro do ano de 2022, fui aceita e incluída naquele microsistema que ali funcionava. Digo aceita e incluída porque, desde muito cedo em minha pesquisa, eu soube que não haveria como realizar uma pesquisa que busque entender processos, tanto quanto me fosse possível, pretendendo ser mera observadora, ou me dando o direito de observar os sujeitos ali como em um laboratório. Se algo cheguei eu ali sabendo foi que, para pesquisar, eu precisaria vivenciar.

Prezando a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis (Barros, 2015), caminhando para longe de um positivismo que pode objetificar e desumanizar pesquisas, busquei considerar que cada uma das “circunstâncias particulares em que [os sujeitos da pesquisa] se inserem, são [sim] essenciais para entendê-los” (Ludke, 1986, p. 12), e, assim, caminhar mais para perto de uma esquematização que considera as subjetividades



dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando sempre ouvir as vozes e as identidades. Portanto, não propus datas exatas de realização dos meios metodológicos, fazendo do processo contínuo a ocorrer durante os quatro meses em que estive, semanalmente, presente na escola. Propus, em contrapartida, um cronograma de trabalho que, em detrimento de pedras, tropeços e limites maiores do que eu consegui transpor, acabou por se modificar ao longo dos acontecimentos ocorridos durante a pesquisa.

Tanto em meus anseios logo no início do curso de mestrado, quanto até o momento da qualificação (ocorrida em setembro de 2022), eu sabia de minha necessidade de estar por algum tempo vivenciando a rotina da escola, mas hoje vejo ter eu, em meus saberes primários, subestimado o tempo que leva para que as resoluções burocráticas amadureçam o suficiente para que a pesquisadora possa colhê-las e usá-las como chave para abrir o portão da escola. Segui o caminho das pedras sem contar com os fatos e fatores que são maiores que eu: o tempo de aprovação da pesquisa pelo comitê de ética interferiu diretamente no tempo que levei para me tornar qualificada para pesquisar, ou, ao menos, para que assim fosse considerada. O meu desejo de estar na escola no primeiro dia de agosto do ano de dois mil e vinte e dois foi, então, adiado por mais um mês. Após a qualificação ética e técnica, aos quinze dias do mês de setembro de dois mil e vinte e dois, iniciei minhas participações semanais nas aulas de língua inglesa da turma do 6º ano “A” do Centro de Ensino Fundamental (CEF) Hope<sup>54</sup>, em uma cidade satélite do DF. Encerrei minhas participações aos vinte dias do mês de dezembro do mesmo ano, confraternizando e dialogando por algumas horas com a professora regente da turma, minha companheira nessa estrada. Meu projeto foi sonhado contando com a minha presença em todas as aulas de língua inglesa na referida turma, entretanto, o dia da semana em que a aula de língua inglesa foi alocada na grade horária acabou por coincidir com vários feriados, bem como jogos da seleção brasileira da Copa de 2022, restringido ainda mais o meu tempo de presença na escola. Daí, dá-se o escopo delimitado e as limitações de análise dessa pesquisa.

A escola, hoje denominada CEF Hope, está em funcionamento, como instituição de ensino público regular desde 1961, sofrendo alteração de nome em 1964 e de tipologia (para escola de primeiro grau) em 1966. Assim sendo, atualmente, em sua Proposta Político Pedagógica, até o ano de 2022, a escola oferecia “à comunidade, educação

---

<sup>54</sup> Nome fictício escolhido por mim para proteger a identidade da escola.

inclusiva no Ensino Fundamental de 8º e 9º anos no turno matutino, 6º e 7º no turno vespertino, além de 6 classes especiais para alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento/TGD, sendo 3 turmas no matutino e 3 turmas no vespertino” (Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola).

A estrutura física do CEF Hope, que não abarca enormes multidões, mas uma infinidade de histórias e significâncias, é composta por dez salas de aula. As dez salas de aula, protagonistas da exploração desses espaço para mim, são também acompanhadas de outros espaços: sala de TGD, sala de leitura/biblioteca, sala da direção, sala dos professores, sala de coordenação/supervisão, sala de mediação de conflitos, sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), sala do administrativo, secretaria, mecanografia, cantina com depósito para mantimentos, quadra de esportes coberta para prática de Educação Física, refeitório, depósito de materiais, estacionamento interno para professores, guarita, pátio e laboratório de informática/sala multimídia. Apesar de todos esses espaços serem de importâncias variadas, e provavelmente maiores do que foram para mim, para cada um dos sujeitos da pesquisa, o meu foco, inclusive, em detrimento do tempo que tive, foi uma das dez salas de aula.

Desde os meus primeiros passos dentro da escola, nos diálogos e trocas que tive com os adultos que me receberam e antecederam meu contato com os adolescentes, busquei compreender o que ali se vivia para construir caminhos para uma prática pedagógica coerente com minha postura pedagógica crítica, optando por manter aceso o diálogo entre as identidades e subjetividades dos sujeitos e a escola. Busquei todo o cuidado que, em minha condição humana e de inexperiente pesquisadora, me foi possível para entender o espaço e as relações que ali acontecem, sabendo que a escola serve ao sujeito como parte de seu mundo material, físico, sensorial e identitário, para que na escola “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais *signifique* a ruptura com a ‘leitura’ do mundo” para que a leitura da palavra seja “a leitura da ‘palavramundo” (Sabota *et al.*, 2021, p. 216). Assim, mantendo em mente que meus atos, minhas palavras e minhas proposições enquanto pesquisadora não poderiam estar desassociados da leitura de mundo (minha e dos demais sujeitos ali presentes), de cada leitura de cada um de nossos “pequenos mundos em que nos movíamos” (Freire, 1981, p. 9). Julguei, então, necessário o meu conhecimento acerca da situacionalidade e da “leitura do mundo” (Freire, 1981) daqueles sujeitos envolvidos em todos os processos que ali, naquela escola,

acontecem, considerando que “na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (Freire, 1981, p. 18).

Daí, dialogando com a escola, com a orientação vinda de minha mentora nessa pesquisa de mestrado e com as palavras invencionárias daqueles que pensaram esses processos praxiológicos antes de mim, foi que surgiu o desejo da etnografia crítica que, considerando também o tempo delimitado pelo PGLA para a pesquisa de mestrado, o que, para mim foram velozes vinte e quatro meses, teve corpo de uma pesquisa crítica de cunho etnográfico, com produção de material empírico por cerca de quatro meses. O olhar qualitativo da etnografia me pareceu ser a melhor opção para que eu pudesse ver de perto, sentir, ouvir e experienciar a escola. Minha decisão assim se deu, pois, penso a pesquisa qualitativa como focalmente adequada para uma investigação concomitante ao processo de construção do conhecimento dentro da escola e de sua respectiva atuação, considerando o

conhecimento como um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (González Rey, 2005, p. 7).

Dessarte, como já tenho dito neste texto, “não medindo eu a importância das coisas com fitas métricas ou calculadoras<sup>55</sup>”, de importância alguma me seria considerar a relevância estatística de números em repetição e/ou quantidade de ocorrência, já que os números “muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (Telles, 2002, p. 102). Sendo as vozes dos envolvidos nos processos mais importantes a mim que o número de pessoas que visitam a Torre Eiffel por ano, saí apanhando alternativas metodológicas que possibilitassem que a minha voz, enquanto pesquisadora, estivesse dialogicamente presente e expressa no trabalho, da mesma forma que as vozes envolvidas nos processos que constituíram essa pesquisa, ou melhor, a forma como eu pude ouvir tais vozes.

O pensamento de pesquisa de cunho etnográfico foi, então, plantado em minha mente pelas mãos calejadas de meu desejo por diálogo, troca e compreensão mútua. Os meus trêpegos e laboriosos passos durante todo o processo da pesquisa, correndo contra

---

<sup>55</sup> Barros, 2015, p. 152

o tempo e contra minhas limitações físicas, financeiras e emocionais, moveram-se sob a aspiração ousada de estar na escola com uma postura crítica de quem busca amplificar (não imparcialmente) as vozes ali presentes, a partir de uma escuta atenta e interativa, evitando uma postura distanciada e/ou apenas de coletora de informações. Postura essa que, oriunda de minha reflexão crítica sobre o fato de que existe uma relação de poder entre pesquisadora e pesquisados, por mais que eu a tenha buscado evitar, está, também, preocupada com “as inter-relações entre dominação, disparidade, discriminação, diferença e desejo<sup>56</sup>” (Pennycook, 2021, p. 23-24, tradução nossa)

Portanto, as ideias que me movem, desde o princípio, foram direcionadas para práticas que “possibilitassem a criação de um ‘nós’ [*dentro do contexto da escola*] como produtores de conhecimento e interlocutores que podem ter discussões como iguais<sup>57</sup>” (Cusicanqui, 2012, p. 12, tradução nossa). Por mais que eu não tenha participado das aulas desde o início do ano, o que, inevitavelmente, retardou a construção de minha relação com os demais sujeitos ali presentes, busquei, em minhas ações e palavras, minimizar as hierarquias existentes entre pesquisadora e pesquisados, reconhecendo que não me foi possível extingui-las a ponto de horizontalizar, como eu gostaria, as vozes presentes nessa pesquisa. Assim, mantive meu esforço para romper com a “Clássica imagem do etnografista” (Dornyei, 2007, p. 130) que apenas adentra uma dita comunidade para observar sua cultura e seu “habitus” (Souza, 2022, p. 17), como uma pesquisadora que pretende relatar o que ali acontece, ignorando o fato de que os sujeitos daquela comunidade podem fazê-lo com maestria. Busquei, sim, considerar respeitosa e reverencialmente o cunho antropológico da comunidade escolar ali estabelecida, entendendo que a

pesquisa etnográfica objetiva descrever e analisar as práticas e crenças de culturas. ‘Cultura não é limitada a grupos étnicos, mas pode ser relacionada a qualquer unidade limitada (Harklau 2005) tal como organizações, programas e comunidades distintas. Assim, nós podemos falar de etnografia da língua da sala de aula, ou análise etnográfica de

---

<sup>56</sup> Tradução livre do original “concerned with the interrelationships among (adapting Janks; 2000) domination (contingent and contextual effects of power), disparity (inequitable access to material and cultural goods), discrimination (ideological and discursive frames of exclusion), difference (constructions and realities of social and cultural distinction), and desire”.

<sup>57</sup> Tradução livre do original: allow for the creation of a “we” as producers of knowledge and interlocutors who can have discussions as equals.

escolas específicas, ou outros contextos de aprendizagem de línguas<sup>58</sup>  
(Dornyei, 2007, p. 130, tradução nossa)

Meus anseios em estar dentro da escola para presenciar e vivenciar as relações construídas pelos estudantes da escola pública com a língua inglesa, foram de difícil compreensão até para mim, pois sempre foram de um interesse investigativo que buscava muito além de uma representação numérica, mas sim, encontrar detalhes, não informações gerais. Quis eu sempre ser catadora dos “porquês” e dos “comos” das interações envolvidas. Se há que justificar, então, minhas escolhas metodológicas da pesquisa que fiz, justificado esteja, por assim dizer, que “há um desagero em mim de aceitar essas medidas prontas” (Barros, 2015, p. 152). Não posso afirmar se essa mania de buscar detalhes é “um defeito do olho ou da razão, se é defeito da alma ou do corpo” (Barros, 2015, p. 152), mas sei que assim o é: me importa ver o coração das coisas, tocar nele e vê-lo vivo.

Calhou, assim, que, gostando eu de qualificar as pequenices, os meios qualitativos caíram como uma luva em minhas mãos calejadas, já que “o coração da pesquisa qualitativa são os métodos para representar os detalhes microscópicos dos aspectos sociais e culturais das vidas dos indivíduos” (Agee, 2009, p. 431), sem deixar de destacar o meu compromisso com os sujeitos envolvidos na pesquisa, já que “as vidas afetadas pela pesquisa devem ser envolvidas no processo de investigação” (Agee, 2009, p. 432).

Ao escolher os métodos através dos quais pretendo construir trocas e investigar relações, os instrumentos inicialmente propostos foram pensados com a perspectiva de que “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (Chizzotti, 2006), sendo estes: observação e participação de aula com gravação de voz (Fraser; Gondim, 2004), coleta de narrativas autobiográficas através de questionário (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016) e conversas (Sussekind, 2019).

Assim o sendo, após as conversas necessárias com os adultos responsáveis e das assinaturas de termos<sup>59</sup>, que me permitiram adentrar o universo do 6º ano “A” do CEF

---

<sup>58</sup> Tradução livre do original: “ethnographic research aims at describing and analysing the practices and beliefs of cultures. “Culture is not limited to ethnic groups but can be related to any 'bounded units' (Harklau 2005) such as organizations, programmes, and even distinct communities. Thus, we can talk about the ethnography of the language classroom, or the ethnographic analysis of specific schools, or other language learning contexts.

<sup>59</sup> Termos anexados ao final do trabalho

Hope, foi momento de iniciar as minhas conversas com meus sujeitos de grande importância: os estudantes e a professora de Língua Inglesa da turma. Ao ser apresentada pela professora regente, aqui ficticiamente nomeada de Felicity, e recebida com curiosidade pelos estudantes, vi tal oportunidade como genitora de possibilidades para estudar, de forma focal, a cultura do recorte em questão, considerando e respeitando os seus aspectos, buscando a autoridade científica de minha pesquisa para além de uma tradição positivista — evitando a investigação por puros resultados exatos que pretendem mensurar matematicamente as experiências com precisão (Laville; Dionne, 1999). A partir daquela tarde ensolarada de quarta-feira, me propus, então, a perceber ali “os fatos humanos como mais complexos que os fatos da natureza” (Laville; Dionne, 1999, p. 33). Os primeiros passos, no que tange à autorização das famílias/responsáveis pelos estudantes já se encontravam todos dentro de um sucateado envelope pardo: lidos e assinados. Portanto, era chegado o momento de propor a pesquisa aos que dela também seriam sujeitos, os estudantes. Todos os 20 estudantes do 6º ano “A” concordaram em adicionar suas assinaturas ao sucateado envelope pardo, ao lerem e assinarem o “termo de consentimento do menor”.

As assinaturas da docente, dos pais/responsáveis e dos estudantes concordaram com a proposta de participação das aulas de língua inglesa com aqueles outros 19 e, posteriormente, 20 sujeitos (no dia 26 de outubro de 2022, um novo estudante ingressou na turma, buscando integração e inclusão, por problemas em turmas anteriores. O estudante estava sob avaliação psicológica para investigação de Transtorno do Espectro Autista) com o propósito despropositado de minha pesquisa: o de compreender como as relações com a língua inglesa ali se construíam, mesmo que isso tivesse que ser estudo feito atrapalhando certezas minhas anteriores que se julgavam irreversíveis. Para tal, então, propus a mim e a eles que os acompanharia até o final do ano letivo do ano de 2022. A turma do 6º ano “A” cresceu em uma integrante, sendo composta, durante os quatro meses em que estive lá, por 21 sujeitos, contando comigo. Para fins de discussão e análise das relações lá acontecidas, esses 21 sujeitos são, aqui, identificados de acordo com a tabela abaixo.

Quadro 1 - Lista de identificação dos participantes da pesquisa

Tipo de participação	Identificação nominal neste trabalho	Identificação de gênero	Idade
----------------------	--------------------------------------	-------------------------	-------

Pesquisadora	Ane	Feminino	27
Professora	Felicity	Feminino	42
Estudante	1	Feminino	12
Estudante	2	Feminino	13
Estudante	3	Feminino	11
Estudante	4	Feminino	11
Estudante	5	Feminino	12
Estudante	6	Feminino	12
Estudante	7	Feminino	12
Estudante	8	Feminino	12
Estudante	9	Masculino	11
Estudante	10	Masculino	11
Estudante	11	Masculino	12
Estudante	12	Masculino	12
Estudante	13	Masculino	12
Estudante	14	Masculino	12
Estudante	15	Masculino	11
Estudante	16	Masculino	12
Estudante	17	Masculino	12
Estudante	18	Masculino	13
Estudante	19*	Masculino	13

\*estudante ingressante na turma no dia 26 de outubro de 2022

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando muito do que tem sido dito, até então, sobre não haver relações e identificações dos estudantes da escola com a língua inglesa (Barcelos, 2006; Cox *et al.*, 2001; Cox *et al.*, 2007; Lima, 2005), fui buscar eu entendimentos sobre o que poderia estar acontecendo ali. Assim, além de buscar o esperar (Araújo, 2021) da língua inglesa da rede pública de ensino do DF, fui, através, sobretudo, de minhas observações e participações, entender quem são esses sujeitos e como se relacionam com essa língua.

Nesse sentido, me propus a observar e participar das aulas buscando ser capaz de compreender e promover uma descrição crítica da cultura daquela sala de aula, digo,

uma narrativa que descreva [*de alguma forma*] a vida diária daquela comunidade, assim como os significados culturais e crenças dos participantes ligados às suas atividades, eventos e comportamentos. [...] Utilizando observação participante e não participante, entrevistas e [*meu próprio*] diário de campo com anotações sobre as observações. [*Sabendo que*] esse material empírico é adicionalmente suplementado por gravações de vídeo ou *áudio*, assim como documentos autênticos e artefatos.<sup>60</sup> (Dornyei, 2007, p. 130, grifos meus, tradução nossa)

Inventei ali, então, como pude, palavras que tivessem a minha cara, minha cor e minha história para pedir permissão para os adolescentes sentados nas cadeiras de madeira, dentro da primeira sala de aula do corredor B, para participar de todas as aulas de língua inglesa com eles até o final do ano letivo (somando quatro meses corridos). Tentei explicar que não estaria ali como avaliadora de nada e nem ninguém, mas, sim, como pretendente a participante da comunidade de aprendizagem criada naquela escola e, principalmente, naquela sala de aula do 6º ano, sabendo não ser inerte ou ausente de interferência, desejando construir e aprender com os demais atores dessa comunidade.

Compreendendo ou não do que se trata uma pesquisa de mestrado, a partir de minha explanação sobre o assunto, não observei quaisquer resistências, por parte dos estudantes, em me ter ali com eles e, como eu havia planejado e previamente proposto à Felicity, me permitiram iniciar a participação a partir de narrativas: parte da minha e parte das deles. Eu quis propor uma pesquisa com narrativas, e não uma pesquisa narrativa, justamente por tentar conseguir alcançar, tanto quanto me foi possível, os atores que compõem esta pesquisa e seus aspectos identitários. O fiz considerando a importância das narrativas, para o caráter investigativo de cunho etnográfico aqui proposto, se dá pelo posto por Barcelos (2020), ao dizer que:

A importância das narrativas está relacionada à sua capacidade de nos ajudar a ‘reconhecer e compreender as dimensões emocionais, morais e relacionais do conhecimento do professor’ (Golombek; Johnson 2004, p. 308). Além disso, as narrativas empoderam as pessoas e expandem as vozes que podem ser ouvidas na pesquisa, podendo enfatizar vozes de

---

<sup>60</sup> Tradução livre do original: “a narrative that describes richly and in great detail the daily life of the community as well as the cultural meanings and beliefs the participants attach to their activities, events, and behaviours. [...] including participant and nonparticipant observation (see Section 8.2), interviewing (Section 6.4), and the ethnographer’s own diary with field notes and journal entries (Section 6.9). These data sources are further supplemented by film or audio recordings as well as authentic documents and physical arte-facts.”



grupos tradicionalmente marginalizados (Barkhuizen *et al.*, 2014) (Barcelos, 2020, p. 17).

Propus, então, no primeiro dia um *Talk Show* inventado, no qual perguntamos e respondemos curiosidades sobre nós mesmos. Em conversa prévia com Felicity, eu soube que estavam se dedicando a estudar pronomes pessoais em língua inglesa (*I, You, He, She, It, We, They*), relacionados às três formas do verbo *to be* no tempo verbal presente simples (*am, is, are*), assim, tentei propor perguntas que utilizassem essas estruturas. Na perspectiva de ir além da observação, quis eu propor o jogo em formato de conversa — no qual pudéssemos todos construir as regras de como as perguntas e respostas seriam direcionadas aos seus respectivos interlocutores. Assim o fiz por perceber as conversas, enquanto metodologia de pesquisa, potenciais descentralizadoras de possíveis discursos acadêmicos dominantes e ferramentas fortalecedoras da democratização do discurso, possibilitando que as vozes das reais personagens da escola fossem expressas, acolhendo-as e escutando-as, afinal, aqui entendo as conversas como

uma convocação de saberes diferentes de modo não hierárquico, mas ecológico, provocando uma ecologia das diferenças (SANTOS, 2004, p. 792) que obnubla até a ideia de autoria. Capturada a laço, como acontecimento, a conversa como metodologia é um método quasiexperimental (MARCUS, 2004, p. 140) que busca uma relação mais ecológica entre os muitos saberes produzidos no mundo, assumindo a incompletude de cada um deles, num movimento próximo a uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2006, p. 803). (Sussekind, 2019, p. 3).

Planejei a atividade pensando-a como, sobretudo, uma grande roda de conversa em que todos pudessem interagir e opinar quando desejassem, em que pudéssemos nos relacionar através do diálogo — tanto em língua inglesa, quanto em língua portuguesa. Assim o fiz, por entender como não sendo possível ao sujeito conversar sem trazer consigo suas identidades, suas vontades, suas preferências e sem “carregar suas bricolagens” (Sussekind, 2019, p. 2). Ainda que, nesse caso, tenha sido uma conversa planejada unilateralmente por mim e por Felicity, não propus um roteiro fechado de perguntas e respostas, quis que pudéssemos interagir a partir de nossas pulsões e curiosidades, assim, nossas conversas poderiam ser “práticas transformadoras de situações de palavra, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras [*instauraria*] um tecido oral sem proprietários individuais” (Certeau, 1994, p. 50).

Iniciamos o jogo já renunciando à primeira prescrição que eu havia pensado para ele: quem fizesse uma pergunta, responderia a mesma sobre si. Durante a conversa que

definiu como faríamos, os estudantes, ainda que participando timidamente, julgaram que seria melhor que cada um escolhesse a pergunta que faria, sem repetir a pergunta. O que identifiquei no trecho a seguir, gravado na aula do dia vinte e oito de setembro:

*Ane:* Então, eu vou dar para vocês dois minutinhos para vocês pensarem na pergunta de vocês, pode ser?  
*Estudante 2:* Todo mundo tem que fazer?  
*Ane:* Todo mundo pode fazer uma pergunta, e eu vou fazer, vou perguntar a mesma coisa para a pessoa também.  
*Vários estudantes:* Ah não...  
*Estudante 15:* Já pode fazer?  
*Ane:* Você já está pronto?  
*Estudante 15:* Sim, mas não é para você me perguntar isso para mim porque não tem nada a ver.  
*Ane:* Está bom.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO, 2022)

O jogo seguiu e, diferentemente do que minha mente invariavelmente focada na pesquisa me fez pensar, a curiosidade dos estudantes ao meu respeito era significativa, mas não no que tange à pesquisa e, sim, a respeito de quem sou. Da mesma forma, como interlocutora participante da conversa, também busquei conhecê-los melhor, para além dos muros baixos do colégio e das relações exclusivas com a língua inglesa. O uso da língua, apesar de ter sido proposto, poderia ter sido empecilho e/ou poderia ter sido ignorado, mas não foi nem um e nem outro, ao contrário, foi propulsor das conversas e do estreitamento das relações de confiança entre os participantes da pesquisa, como no trecho abaixo:

*Estudante 15:* You are...  
*Ane:* You are...?  
*Estudante 15:* Mother  
*Ane:* Mother?  
*Estudante 15:* É  
*Ane:* No, I'm not.  
*Estudante 3:* Mas quer ter filhos?  
*Ane:* No, I don't wanna have kids.  
*Estudante 4:* O quê que ele perguntou, professora?  
*Ane:* Are you a mother? If I have babies... Kids... I said: I love kids, but no.  
[...]  
*Estudante 12:* Do you live in [cidade satélite em questão]?  
*Ane:* No, I don't live in [cidade satélite em questão]. I live in Goiás, far away from [cidade satélite em questão].  
(*Felicity ri*)  
*Ane:* I live in Luziânia, in Goiás.  
*Estudante 4:* Eu moro em Valparaíso, Valparaíso 2 [também em GO].  
*Ane:* That's nice!

*Vários estudantes:* Meu deus... coitada!

*Ane:* Eu moro a vida inteira longe, gente... está tudo bem!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO, 2022)

Assim, como está explícito nos exemplos escolhidos por mim, acima citados, à medida em que a pesquisa foi vivenciada, a minha escolha por três diferentes instrumentos qualitativos (inicialmente feita para que o material empírico resultante das investigações realizadas pudesse ser analisado de diferentes perspectivas) se mostrou como uma forma de me comportar e agir junto aos sujeitos do 6º ano “A”. Digo isso, pois, ainda que em determinados momentos meu objetivo fosse, por exemplo, mais voltado à observação, a minha presença nas aulas acabava por gerar conversas que, não raramente, trouxeram à tona narrativas pessoais — minhas, de Felicity e dos estudantes. Da mesma forma, em momentos em que me propus, de forma mais explícita, a conversar (como no jogo mencionado acima), busquei entender como as relações eram construídas, com a preocupação de que minha participação não inibisse a partilha de narrativas pessoais e coletivas.

O material empírico construído então, por minha estadia na turma do 6º ano “A” não só será aqui examinado sob uma ótica de cristalização de dados, mas aconteceu dentro da mesma metáfora do cristal pressupondo, como proposto por Denzin e Lincoln (2013), “a presença de múltiplas lentes, diferentes pontos de vista e, dessa forma, as considerações são naturalmente parciais, situadas e abertas. Além disso, ao invés de se buscarem verdades ou colocações corretas, apresentam-se diferentes pontos de vistas e interpretações.” (Borelli, 2018, p. 27). Nosso cristal foi construído pelas lentes das múltiplas interações — conversas, participações, trocas e observações.

Sob uma perspectiva de buscar “palavras desacostumadas<sup>61</sup>”, com o desejo de legitimar vivências presentes na sala de aula e com o compromisso de não haver “ausência de boca nas palavras, para que nenhuma fique desamparada e desidentificada<sup>62</sup>” de quem a proferiu, não pude deixar de evidenciar, neste trabalho, a escuta. Trago a escuta, dentro da perspectiva das conversas, como mais uma de minhas ações como apanhadora de desperdícios que busca compor silêncios com as palavras ditas, mas nem sempre escutadas. Escutar, sobretudo, no contexto aqui apresentado, é, para mim, um

---

<sup>61</sup> Barros, 1996 p. 52

<sup>62</sup> Barros, 2015 p. 49

compromisso ético; é a “valorização do outro, na diferença, um projeto ético que se insurge contra a expurgação do outro.” (Sussekind, 2019, p. 4). Como no trecho a seguir, minha busca foi a de ser tão parte da comunidade quanto possível, sem desconsiderar o tempo limitado e a minha característica de participante externa pesquisadora, para que eu estivesse interessada nos interesses dos que ali estavam, com os ouvidos atentos de um adolescente apaixonado, interpretando e sentindo o que me era dito, dando respeito a todas as desimportâncias ditas.

*Ane:* Estudante 11, what is your favorite school subject?

*Estudante 3:* Ele gosta de inglês.

*Ane:* That’s nice! Which one, L.C.? Portuguese, English, History, Mathematics...?

*Vários estudantes:* Qual é a sua matéria preferida?

*Estudante 2:* Ele não gosta de estudar! Ele não gosta de estudar, professora!

*Felicity:* Peraí, deixa ele responder, gente.

*Estudante 11:* Esse ano? Ou da vida toda?

*Ane:* Esse ano, por exemplo, qual é a sua favorita? Não sabe? Não... fala a verdade, a Felicity não vai ficar chateada não. Qual é a aula que você fala assim “eba, finalmente!”

*Estudante 2:* A hora de ir embora.

*Estudante 11:* Não tenho.

*Ane:* Não tem uma preferida porque você não gosta de nenhuma ou porque você gosta de todas?

*Estudante 2:* Porque ele não gosta de nenhuma.

*Vários estudantes:* Não gosta de nenhuma.

*Ane:* De nenhuma? Ok, então. No problem.

*Estudante 2:* Gente, pelo amor de Deus, alguém fala para ela que ele não gosta de estudar

*Ane:* Mas vamos parar com as crenças limitantes, eu tô conhecendo ele agora, calma.

*Estudante 2:* Não falei? Ele não fala nada porque gosta de ir embora.

*Estudante 11:* I don’t like school mais. I like Music.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO 2022)

A minha insistência na escuta atenta das vozes que ocuparam a sala do 6º ano “A”, durante os dois bimestres letivos em que estive lá, se deu pelo meu desejo de que pudéssemos, durante a pesquisa, “compartilhar vivências, ouvir ouvindo-se e sendo ouvidas; [...] construir sentidos, produzir conhecimentos e experiências em grupos, em um processo de ler-se lendo (Menezes de Souza, 2011), escutar-se escutando e conscientizando-se de si e do outro” (Beato-Canato *et al.*, 2022, p. 25). Minha postura enquanto pesquisadora foi, também, a de ouvinte, proponente, construtora comum de saberes e auxiliar da professora de língua inglesa em regência da turma, em suas duas

aulas semanais com os estudantes e, conseqüentemente, de também referência docente aos estudantes em questão. Conteí, como sempre o faço, com os “deslimites das palavras que não foram castigadas”<sup>63</sup> com a ordem natural das coisas para evidenciar, academicamente, as significâncias das vozes que nem sempre têm o direito à escuta: as vozes da escola.

Apesar de bem saber a fundamental importância das relações para o conhecimento e desenvolvimento pessoal do sujeito, preciso dizer que há verdades que não somos capazes de proferir a outrem pelo simples fato de ainda não as termos realizado em nós, por não termos tido tempo reflexivo a sós. Foi isso, essa verdade, que, lá pelas tantas, em meados do mês de outubro me atingiu. Eu continuava caminhando meus dois quilômetros até a escola todas as quartas-feiras à tarde, a pesquisa continuava caminhando durante as aulas, mas eu ainda não parecia estar ouvindo as narrativas de todos os estudantes.

Diante da ciência da geração de impactos causados pela minha presença constante dentro da turma do 6º ano “A”, ainda que eu não tenha objetivado medir tais impactos, julguei sempre ser de extrema necessidade a mim “‘refletir’ sobre as razões profundas do que se diz e como o que é dito impacta na autoimagem do [*sujeito de pesquisa*]” (Souza, 2022, p. 18). Dessa forma, quis propor aos demais sujeitos da pesquisa, sendo eu invariavelmente um sujeito também, mais uma forma de expressar seus pensamentos, sentimentos e relações quando se trata da língua inglesa e das aulas de língua inglesa na escola.

Pelas conversas que eu já havia tido com os sujeitos componentes daquela turma, pude perceber que, para muitos, as coisas ainda não tinham nome. Não é frutífero perguntar a opinião da macieira sobre a obrigatoriedade da produção de maçãs se ela ainda não refletiu a esse respeito. E, apesar de ter gosto genuíno por criações, invenções e brincadeiras, eu não estava ali sob uma perspectiva de brincar de divindade que inventa a macieira e diz o que fazer. Meu desejo foi de estar ali para participar desse processo reflexivo com a macieira, vivenciando e dialogando com os formatos de seus pensamentos e identidades, percebendo como aquelas vinte macieiras pensavam e o que esperavam de suas relações com as frutas específicas da língua inglesa.

---

<sup>63</sup>Barros, 2015, p. 112

Assim, os silêncios do que não era ainda dito, inclusive, por não ser sabido, me beliscavam todos os dias. Em minha mente, à medida que estávamos nos conhecendo e interagindo utilizando ambas a língua inglesa e nossa língua materna, portuguesa, as identidades se mostraram de grande importância para a investigação, afinal, se “a linguagem é também uma prática social na qual identidades e desejos são negociados” (Norton, 2016, p. 476) e a “identidade é a forma como uma pessoa entende sua relação com o mundo” (Norton, 2013, p. 4), havia eu de propor outras formas de negociação de significados que não só o meio oral. Pensar identidades naquela comunidade de aprendizagem, no tempo limitado que tive, requereu de mim, enquanto pesquisadora, a sensibilidade de quem ouve, toca, constrói e reconta as histórias, as frustrações e as expectativas dos envolvidos nesse processo de educação linguística e, ainda, a perspicácia científica de quem é coerente<sup>64</sup> (Freire, 1993) para observar, adaptar e praticar os estudos teóricos nas situações pragmáticas da escola.

Por considerar, então, os processos identitários como relevantes nas construções de relações com a língua inglesa e, conseqüentemente, também para entendê-las, é que tanto bati, e sigo batendo, na tecla da importância do diálogo entre as situacionalidades dos sujeitos e as práticas pedagógicas, entendendo os primeiros (sujeitos) como centrais nos processos educativos. Essas situacionalidades não têm dimensão ou tamanho exatos e, por isso mesmo, são muito importantes para esta pesquisa, que foi feita buscando refletir “a exuberância que vejo no ínfimo”<sup>65</sup>. Com menos traquinagem e com mais refinaria, a indiscutibilidade da necessidade de tal de diálogo está previsto no documento oficial do Currículo em Movimento do DF, que objetiva que na escola se possa “compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Portanto, como cientista que não quis classificar a sintaxe orgânica do que os estudantes disseram, mas, sim, acolher seus encantos, propus, além das conversas e das observações, um convite aos estudantes para que pudessem responder um meio de

---

<sup>64</sup> Considero aqui o conceito de coerência, para uma prática pedagógica crítica, proposto por Paulo Freire. “Não é o que digo que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo.” (Freire, 1993, p. 90)

<sup>65</sup> Barros, 2015 p. 42

pesquisa apelidado de questionário-narrativo<sup>66</sup>, sobre si e suas relações (ou ausências delas) com a língua inglesa. Nomeei assim o miniquestionário que elaborei, com cinco provocações parcialmente objetivas (contendo espaço para o que mais quisessem dizer) e uma questão subjetiva (na qual poderiam escrever, desenhar, realizar colagens ou colorir), porque eu quis proporcionar um breve momento para que pudéssemos todos elaborar nossas compreensões pessoais sobre as nossas relações com a língua inglesa.

Os denominadores que encontrei ao analisar as respostas serão analisados no próximo verso da ilíada desse texto, mas, aqui, julgo indispensável reforçar que fiz a escolha do recurso questionário, ainda que tenha sido o mesmo questionário para todos os estudantes, sem pretensão de descaracterizar o fato de a “pesquisa qualitativa estar longe de ser uma abordagem uniforme, mas é caracterizada pela diversidade”<sup>67</sup> (Dornyei, 2007, p. 242, tradução nossa). Ao contrário, ao propor o questionário, igual para todos os estudantes, busquei novas formas de negociar significados e interpretar relações através do coração da análise de dados qualitativa: “desenvolver e seguir certas sequências de princípios analíticos sem estar amarrada pelas restrições dos procedimentos e sacrificando [a minha] liberdade criativa de interpretação”<sup>68</sup> (Dornyei, 2007, p. 242, tradução nossa).

Em detrimento do curto tempo que há para uma pesquisa de mestrado, sobretudo, considerando todos os passos que constroem o caminho para que, enfim, se possa iniciar a pesquisa no campo na escola, fiz escolha por utilizar, então, os três instrumentos supracitados: observação e participação nas aulas, conversas e questionário-narrativa. Sabendo de minhas limitações temporais e físicas, as escolhas que fiz foram para não utilizar “traço acostumado”<sup>69</sup> como quem pensa que árvore é árvore e pronto, que passarinhos todos cantam as mesmas notas e que gente é tudo igual, ignorando as subjetividades de cada uma de todas as coisas.

Como explanei anteriormente, iniciei a pós-graduação já “formada em desencontros e consagrada por antíteses”<sup>70</sup>, sabendo que não estaria indo buscar

---

<sup>66</sup> Questionário disponível nos anexos

<sup>67</sup> Tradução livre do original: “qualitative research is far from being a uniform approach but is characterized by diversity”.

<sup>68</sup> Tradução livre do original: “to develop and follow certain principled analytical sequences without being tied by the constraints of the procedures and sacrificing the researcher’s creative liberty of interpretation”.

<sup>69</sup> Barros, 1996, p. 55

<sup>70</sup> Barros, 1996, p. 39

compreender melhor o ensino e/ou a aprendizagem, não estaria ali, naquela sala de aula, para buscar ou apontar métodos. Eu fui lá, justamente, por me saber “um brinquedo a quem dão corda e que terminada esta não encontrará vida própria, mas profunda. [*e que*] talvez só a encontre se for buscá-la nas fontes pequenas”<sup>71</sup> (Lispector, 1998, p. 36). Mas, diferentemente de Lispector, o que eu desejei e fui buscar já tinha nome, sendo também nome composto, como ensino e aprendizagem, eu só não sabia que esse nome era educação linguística.

### 3. APANHANDO DESPERDÍCIOS

Para mim, todos os processos de aprendizagem que aconteceram, e seguem acontecendo, durante minha história de vida se deram no momento em que me vi no desamparo das incertezas de não saber. Esse processo de percepção do meu não saber sempre se dá a partir do meu ato de atender ao chamado das miudezas ao meu redor, de apanhar detalhes cotidianos que, aos olhos de outros, podem parecer desperdícios, assim como os detalhes que outros apanham podem parecer a mim insignificâncias.

Fato é que, ainda que composto por vários detalhes e histórias que poderiam ser considerados banais a quem não interessasse, há um tempo eu já vi que o ofício docente relacionado às aulas de língua inglesa na educação básica de simples não tinha nada. Cada parte do prédio, cada mobília — muitas vezes, já consumidas pelo tempo —, cada olhar, cada história, cada sujeito ali presentes era oriundo de um quintal diferente. Concluí, então, desde a graduação em Letras, haver muito mais detalhes envolvidos nesse processo do que instruir.

Como venho discutindo neste trabalho, resolvi vivenciar um pouco das relações envolvidas nos processos de ensinar e aprender a língua inglesa em uma turma de 6º ano da segunda etapa do Ensino Fundamental. Para investigar, ouvir e estudar essas relações, eu soube que precisaria ver e ouvir atentamente as pessoas envolvidas nelas. Portanto, me apropriei da licença poética com a qual Manoel de Barros (2015) nos agraciou através de seu poema “O apanhador de desperdícios”, em que o autor discorre sobre a forma sensível

---

<sup>71</sup> “Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome. — Sou, pois, um brinquedo a quem dão corda e que terminada esta não encontrará vida própria, mais profunda. Procurar tranquilamente admitir que talvez só a encontre se for buscá-la nas fontes pequenas”.



e atenta com o que o eu lírico percebe o mundo e se encanta por detalhes que não são encantadores a todos — como tudo na experiência pessoal humana.

Assim, na seção que inicio aqui, me propus a apanhar os desperdícios que, na investigação das relações em meu “quintal” de pesquisa, trouxeram respostas aos meus questionamentos sobre as relações que estudantes do 6º ano construíram com a língua inglesa em sala de aula. Chamo tais detalhes de desperdícios não por serem descartáveis ou triviais, mas, ao contrário, por serem detalhes aos quais reverencio e ofereço profundo respeito, já que demonstram o que pude colher das relações construídas pelos estudantes. Só são desperdícios para aqueles que não estejam, como eu, buscando entender, investigar e a forma como pessoas constroem suas relações com a língua inglesa em uma sala de aula de educação básica.

### **3.1 “No descomeço era o verbo”: ensinar é aprender, pesquisar é se fazer <sup>72</sup>**

Manoel dizia que seu pai já o alertara sobre gente intrigada com entender pormenores de palavras, o pai dele fora categórico ao dizer que “quem acha bonito e pode passar a vida a ouvir o som das palavras ou é ninguém ou é zoró<sup>73</sup>”. O meu avô, que nada de Manoel de Barros conhecia, já havia, em minha infância, me explicado que “zoró” só fica se estudar demais e “ninguém” só fica se estudar de menos. Por não ter estudado demais e nem de menos, não me fiz “ninguém” e nem desorientada “zoró”, mas acho, sim, bonito o som deste verbo que tanto me faz pensar: ensinar. Só que, entrelaçado nele, vem, também, o aprender.

A variedade de possibilidades que se apresenta com a regência desse verbo transitivo relativo — que requer alguém a ensinar, algo a ser ensinado e o alguém a quem se ensina — para mim, se configura como detalhe essencial de caracterização dos processos que acontecem nas mais diversas salas de aula de língua inglesa da educação básica. Para começar a conversa, a regência desse verbo (tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa) já demonstra sua complexidade ao exigir, no mínimo, dois sujeitos com histórias de vida diferentes e, ainda, um algo a ser compartilhado por esses dois sujeitos. Vi nisso, então, a beleza poderosa que essa palavra carrega por ir além da pura descoberta de si (quem ensina) e do outro (a quem se ensina), mas que exige a descoberta de “insignificâncias (do mundo e nossas)” (Barros, 2015, p. 125) a serem

---

<sup>72</sup> Barros, 2015, “O livro das ignoranças”, p. 83

<sup>73</sup> Barros, 2015, Poeta, p. 119

ensinadas. Insignificâncias, como também entendo que Barros (2015) tenha buscado nos dizer, não por serem desimportantes, mas por serem ainda de significado a ser descoberto. O algo a ser ensinado haverá ainda, no ato do ensinar, que ser descoberto e significado pelo sujeito que ensina e pelo sujeito a quem se ensina, em união. Além disso, também considero as insignificâncias como algo que outras pessoas não considerariam importante, algo que passaria despercebido. Mas que você resolveu considerar, valorizar.

Ter, hoje, essa percepção do ensinar gravada em mim, com a iminência de sempre levá-la em consideração em meu exercício docente (e, claro, de pesquisadora) repensando-a criticamente por saber, ainda, que “meu fardo é não saber quase tudo” (Barros, 2015, p. 125), não fez com que eu a soubesse de primeira viagem. Inúmeras vezes ouvi, falei, escutei, li e escrevi, com uma ou com três sílabas, sendo “teach” ou “en-si-nar” para, de fato, poder enxergá-la. Só passei a perceber tal profundidade sintática, como uma particularidade antes ignorada por mim, ao adentrar salas de aula de ensino básico como professora de língua inglesa e perceber que não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 25). Ou seja, ainda que já tivesse a minha visão de mundo como estudante de escolas e universidade públicas, ainda que já tivesse realizado algumas leituras das palavras de educadores que me antecederam, foi somente dentro da condição de docente, a quem é requerido ensinar, frente a vários outros sujeitos, que pude compreender que eu só poderia fazê-lo, só poderia ensinar algo, se ali estivessem aqueles outros sujeitos. Quem ensina, ensina algo a alguém.

Considerando, então, ensinar como lugar imaterial em que as pessoas são “mais sujeito do que puro objeto” dentro do processo (Freire, 1996, p. 58), visto que constroem juntas significados, busquei discutir o material empírico nesta pesquisa também assim: a partir da subjetividade dos sujeitos, não partindo de objetos de conhecimento ou conceitos. Se “a capacidade de ensinar decorre de nossa capacidade de aprender” (Freire, 1996, p. 67), minha capacidade de analisar criticamente o que vivi nesta pesquisa decorre de minha capacidade de atentamente escutar.

As nuances dispostas abaixo que, sensível e criticamente, escolhi para dissertar, aqui o estão para demonstrar a minha busca de abrir bem os olhos, os ouvidos, o sentir e estar presente em sala de aula para acolher as mais variadas relações envolvidas no aprender e no ensinar da língua inglesa no contexto disposto. Os desperdícios propostos pelos estudantes foram novos adicionados à minha coleção e, conseqüentemente, os meus

próprios desperdícios às deles, visto que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 1996, p. 75). Dentro do quintal da sala de aula, movida pela curiosidade sobre as relações ali construídas, busquei propor diálogo que não fosse “um diálogo simplesmente funcional, mas [passasse] pelo diálogo existencial com o mundo. Em nada [diminuindo] a individualidade concreta e existencial de ambos [*ou todos ali envolvidos no processo pedagógico*] como sujeitos da construção da própria existência” (Freire, 2013, p. 20).

O que tanto faço questão de dizer é que, bem sei que são muitos os detalhes que compõem as existências e experiências de aprender e ensinar presentes no quintal da sala de aula, mas foi à parte das relações, nessa composição, que optei por dar atenção aqui. A inquietude que me moveu a pesquisar, sabendo ser a educação a minha forma pessoal de intervenção no mundo (Freire, 1996), me levou ao que acredito ser o cerne compositor de qualquer relação: os sujeitos e suas situacionalidades. E, assim como só se sabe se a beira do córrego está quente ou boa para pisar se lá se encostar, antes de essas relações nomear, eu preciso pausar, olhar para esse quintal que é a escola e discutir as relações que entendo como estarem por lá. Vendo a escola como vejo, coisa que acho de grande importância aqui explicitar, a poesia que nasce na sala de aula vem do relacionar.

### **3.2 “Achadouros: a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas<sup>74</sup>.”**

#### *3.2.1 Não gosto das palavras fatigadas de informar: “estudo inglês para arrumar um bom emprego”*

Um dos desperdícios que mais me inquietou a ponto de iniciar esta pesquisa e, sobretudo, optar pela investigação na escola pública foi a desvalorização de motivos pessoais para o aprender, como se o gosto ou interesse por algo não fosse suficiente para buscar aprender esse algo. Ou o contrário: como se o desgosto ou desinteresse por algo não fosse justificativa suficiente para não querer aprendê-lo.

---

<sup>74</sup> Barros, 2015, p. 151

Essa inquietude se tornou curiosidade minha e, por fim, pôde ser vista como resultado desta pesquisa quando percebi, nas falas dos estudantes e da professora durante as aulas, certa desassociação dos motivos e opiniões pessoais com ações voltadas à busca de uma construção da relação com a língua inglesa, já que em alguns diálogos propostos tanto por estudantes quanto pela docente Felicity — que, ao meu olhar, também moldam a forma como os estudantes do 6º ano “A” do CEF Hope constroem suas relações com a língua inglesa —, pude perceber a ideia de que construir significado e conhecimento para si não seria “útil”, os motivos para aprender algo deveriam vir de motivação externa.

Na tarde quente do dia vinte de setembro de 2022, já me inquietou essa desassociação com motivos e desejos pessoais, quando, ao repassar vocabulário sobre objetos escolares, Felicity traz à tona a curiosidade sobre dois diferentes vocábulos que, semanticamente, significam borracha escolar.

*Felicity:* Vamos lá? Tudo bem? Então, vocês já sabem agora, beleza? United Kingdom é Reino Unido. Então... Qual palavra é de referência americana aí da borracha?

*Vários estudantes (procurando no caderno):* É... Eraser.

*Felicity:* E a outra? A outra é de referência britânica... Qual é?

*Estudante 3:* Rubber

*Felicity:* Muito bem! Mas, gente, não vou perguntar isso para vocês na prova, é só conhecimento, tá, gente?

*Vários estudantes (em coro — tom jocoso de tristeza):* ah!

*Estudante 2:* Para quê isso, então, gente?

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DO DIA 20 DE SETEMBRO, 2022)

Minha atenção foi capturada durante essa interação pelas palavras que, a olhos acostumados, podem já estar fatigadas de informar o mesmo: (a) que a palavra “prova” revela impactos significativos na atitude dos estudantes (Souza *et al.*, 2015); (b) que algo ser “só conhecimento”, na crise ética da pós-modernidade (Morais *et al.*, 2018, p. 5), marcada pela “volatilidade das relações e pelo esvaziamento de sentido das ações” (ibid) desvaloriza o objeto em questão; e (c) a disseminação de uma visão utilitarista de educação torna o que não é imediatamente aplicável (e rentável) desnecessário.

No excerto supracitado, ainda que Felicity estivesse proporcionando um momento de educação linguística ao apresentar as distinções (nesse caso, das palavras rubber e eraser), ela mesma parece desvalorizar seu interesse ao utilizar o advérbio “só” antes da palavra “conhecimento”. O uso do advérbio tem resposta ágil e enfática dos estudantes: “Ah!”. Eles estavam ouvindo atentos até saberem da suposta “não utilidade” daquilo que

era “só” conhecimento, daí, surge a frustração — exposta na interjeição e reforçada na pergunta que tem forte poder firmador da insignificância daquele conhecimento: “pra quê isso, então, gente?”.

A busca de um motivo “útil” para que os estudantes construíssem suas próprias relações com a língua inglesa, bem como para entender as relações construídas por outrem, protagonizou várias das interações ocorridas dentro da sala de aula do 6º ano “A”, demonstrando a percepção (não necessariamente consciente) dos estudantes de uma “noção amplamente cultivada de trabalho como um meio de subsistência e valorização social, enxergando-se, nesse caso, a Educação como a ferramenta necessária [e de exclusivo uso] para que se conquiste uma profissão bem remunerada.” (Brasileiro *et al.*, 2018, p. 11). Exemplo disso pode ser evidenciado ainda na aula do dia 20 de setembro quando, em meio à explanação sobre pronomes pessoais, o *Estudante 12* apresenta curiosidade sobre a construção de relações de *Felicity* com a língua inglesa.

*Estudante 12:* Professora, você começou a fazer aula de inglês com quantos anos?

*Felicity:* 11 anos.

*Estudante 3:* Com 11 anos você já começou a dar aula?

(vários estudantes rindo)

*Felicity:* Não... Eu comecei a aprender.

*Estudante 2:* Claro que não, né? Com 11 anos ela decidiu ser professora de inglês, mas não começou a dar aula.

*Felicity:* Não, gente, eu só fui para o curso de inglês.

*Estudante 5:* Mas você já queria ser professora, né?

*Felicity:* Não, não lembro.

*Estudante 5:* Ah, é porque minha mãe sempre fez aula de inglês, mas é porque ela queria ir para os Estados Unidos. Ela é professora de inglês e passou um ano nos Estados Unidos.

*Vários estudantes:* Nossa!!!!

*Felicity:* Que chique, hein? Mas você vai praticando em casa, cantando, essas coisas... aí você se acostuma e começa a gostar da língua. Comigo foi assim.

*Estudante 5:* É difícil, né, professora? Tipo... gostar e tudo...

*Felicity:* Não é não, gente. Devagarzinho a gente aprende.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO DE 2022)

Apesar de poder ter sido iniciada a partir de uma perspectiva de quem busca um motivo “útil” para aprender algo, a insistência em suprir a curiosidade sobre a razão pela qual *Felicity* teria iniciado seus estudos e, ao que parecia aos estudantes, a construção de sua relação com a língua inglesa, acaba por proporcionar uma conversa mais rica e menos

utilitarista, que busca, em conjunto, construir significados para as relações da professora Felicity com a língua inglesa, sendo ela a referência da língua no colégio, bem como sentido para o estudo da língua.

Quando a *Estudante 5* busca entender os motivos para Felicity ter iniciado seus estudos da língua aos 11 anos de idade, idade muito próxima à sua própria, faz menção a motivações externas para a aprendizagem da língua — “ser professora” e “ir para os Estados Unidos” — refletindo sobre a realidade conhecida (a professora e mãe), mas, ao mesmo tempo, entra em contato com uma nova perspectiva apresentada por Felicity: a motivação interna, os motivos pessoais, desperdícios a uns, encantos a outros.

Dessa breve interação, também colhi outro desperdício: o da desvalorização da adolescência em relação a seu momento presente. A conclusão dos estudantes de que Felicity poderia, aos 11 anos de idade, ter tomado a decisão de que profissão seguiria, a ponto de buscar iniciar seus estudos da língua por motivação profissional, trouxe a mim, também, uma leitura da forma como os estudantes encaram seus próprios estudos e sua relação com a língua. Afinal, eles próprios, a maioria, com 11 anos de idade, estariam ali na tentativa de estudar a língua inglesa com ideias profissionais para o futuro, mesmo sendo tão jovens? Ainda que não soubessem ao certo o significado desse tal “futuro”, as conversas que tivemos me mostraram que, sim, de forma geral, os estudantes do 6º ano “A” estavam renunciando a seu momento presente, ali, naqueles cem minutos semanais de aula; estavam renunciando a suas próprias palavras e impressões para construir suas relações com a língua inglesa a partir de palavras já fatigadas de informar, como demonstrado no excerto a seguir da aula do dia cinco de outubro:

*Ane:* Quem acha que o inglês não é importante? Pode falar, gente... ninguém acha?

*Estudante 9:* É importante, sim, para conseguir um bom emprego,

*Estudante 17:* É... Entrevista de emprego, aí, você vai disputar a vaga de trabalho em outro país e você não sabe inglês, aí você não é escolhido.

*Ane:* É verdade... E se a vaga for aqui no Brasil? Se for uma vaga que precise muito da língua portuguesa?

*Estudante 9:* Aí é um emprego “véi” ruim, né?!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 05 DE OUTUBRO DE 2022)

Como nos exemplos anteriores, os estudantes (*Estudante 9* e *Estudante 12*) trazem ideias relacionadas à valoração da construção de relações com a língua inglesa. Não só

afirmam que o conhecimento acerca da língua inglesa seria importante para a inserção no mercado de trabalho, como sugerem que, caso a vaga não requeira do candidato o conhecimento da língua, a vaga não seria “boa”, não sendo classificada para um “bom emprego” e, quem sabe, podendo ser um desperdício de tempo. Tal percepção demonstra que os estudantes, até então, estavam ainda explorando e buscando compreender a primeira competência proposta para a língua inglesa no Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, considerando que eles traçam uma relação entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, mas não de uma forma crítica, como propõe o documento:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 246).

O que a semente da competência supracitada me parece querer plantar é a da educação linguística, entretanto, uma semente requer tempo e processo de maturação para germinar e, apesar de valorizar o fato de a competência propor que o estudante deve conseguir “identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue” (Brasil, 2018, p. 246) e, ainda, “refletindo criticamente” (Brasil, 2018, p. 246), substituindo hipóteses de uma semente de ensino de língua inglesa mecanicista pela ideia de plantar a linguística aplicada nas salas de aula, considero fora de alcance para o quintal de crianças entre 11 e 12 anos de idade compreender “criticamente” relações tão complexas, sobretudo, considerando que a maioria dos estudantes do 6º ano “A” não havia, sequer, tido contato instrucional com a língua inglesa antes de ingressarem na segunda etapa do Ensino Fundamental. Tal conclusão, se fortalece considerando que os estudantes seguiram iniciando suas explorações em identificar e refletir sobre os pontos apresentados na competência até o final de minha estadia no CEF Hope.

Considero a incompletude do documento citado quando propõe competências e habilidades idealizadas, como, por exemplo, a habilidade (EF06LI26) que requer que o estudante tenha desenvolvido, ao final do 6º ano EF06, a habilidade de “avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade” (Brasil, 2018, p. 251). Entretanto, também valorizo a iniciativa da construção de um documento que busque, ao menos, promover aos profissionais da educação curiosidade acerca das relações construídas através da língua

inglesa, propondo a discussão de educação linguística, visto que que é por meio “da educação linguística crítica e marcada pela interculturalidade que devemos abrir espaço [...] para a diversidade, para o reconhecimento do outro” (Ferraz, 2018, p. 6).

Contrariamente a essa perspectiva de educação linguística, Felicity parece compreender bem a importância do conhecimento acerca da realidade do mundo globalizado, mas ainda parece recair, assim como seus estudantes, sob uma ideia utilitarista de seu próprio trabalho enquanto educadora, buscando justificar a importância da atenção do estudante na aula em razão de motivos externos, não necessariamente identitários e futuros, como visto no excerto a seguir:

*Felicity (em meio à explicação, se refere ao Estudante 10):* [...] Presta atenção porque quando você for viajar, meu filho, ‘cê’ vai precisar do inglês, sabia?

*Estudante 10:* Mas eu não vou sair do Brasil não, professora.

*Felicity:* Mas quando você for arranjar um emprego, falar lá na palestra lá online...

*Estudante 10:* Mas não vou precisar não...

*Felicity:* Precisa sim. Daqui para a frente, todo mundo vai precisar para se comunicar com as outras pessoas do mundo, aí, afora.

*Estudante 15:* Ô professora, é só pesquisar no google tradutor.

(vários estudantes riem)

*Felicity:* Não é assim não. Eu já falei pra vocês que é extremamente importante... é uma relação... é uma questão de relação comercial, hein?

*Estudante 3:* É, mas não é justo porque nos Estados Unidos eles não estão lá na aula de português.

*Felicity:* É claro, mas aqui a gente precisa do inglês, bora lá!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 19 DE OUTUBRO, 2022)

Felicity demonstra considerar importante a presença da língua inglesa na educação básica, requerendo que os estudantes estejam atentos à aula para desenvolvimento de seus respectivos processos de aprendizagem. No entanto, como posto por Miriam Jorge, na interação exposta acima, professora “e alunos tendem perceber o lugar da língua estrangeira no currículo principalmente a partir das possibilidades de seu uso prático: obtenção de emprego, viagem internacional [...], etc” (Jorge, 2009, p. 163).

Mesmo apresentando relações pessoais identitárias com a língua, Felicity parece apresentar dificuldades para compreender o objetivo de seu ensino ali e, sobretudo, em ir além de objetivos práticos para com a língua, como exposto em uma conversa comigo no dia 28 de setembro, 2022:

*Ane:* Mas, aí, você usa o livro com eles, Felicity?



*Felicity:* Eu uso, mas eu uso pouco... não dá para usar porque é em inglês...

*Ane:* Ah tá... E eles não conseguem fazer?

*Felicity:* Não! E não podem escrever no livro também... não sei por quê, porque esse livro fica com eles... Eu escolho algumas, sabe? Algumas que estão em português... mas olha aqui, por exemplo, está vendo que aqui já é tudo...?

*Ane:* Em inglês... Sim...

*Felicity:* Pois é, se eu for usar muito, eu vou ensinar a usar o livro, não a aula, mesmo, sabe? Não sei por que isso, mas me dá pena... Eu leio, traduzo, aí eles conseguem fazer. Mas aí eu ensino é o livro, sabe? É perda de tempo...

*Ane:* E o listening aqui (mostra a página)?

*Felicity:* Eles não entendem... olha, não dá para seguir o livro...

*Ane:* Aham... E o currículo, como faz?

*Felicity:* Olha, a gente tem a BNCC e tem o livro... aí, eu tento traduzir o que está lá... bem geralzona... para eu ensinar... Não fica claro se é pra ensinar o livro ou a BNCC... Aí eu ensino assim... Tipo essas atividades aqui. de coisas que eles podem precisar numa viagem... numa coisa, sabe?

*Ane:* Então, vocês priorizam a BNCC?

*Felicity:* Sim... tem que priorizar.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 28 DE SETEMBRO, 2022)

Felicity demonstra sensibilidade em relação à realidade dos estudantes, à falta de pré-requisitos linguísticos para compreensão de textos escritos em língua inglesa, e busca querer proporcionar a aproximação dos estudantes com a língua ao substituir o uso do livro didático proposto por atividades autorais. Mas ainda parece apresentar dificuldades para compreender o “papel educativo” (Jorge, 2009) da língua inglesa em detrimento das inconsistências apresentadas no material didático e na BNCC.

O que, então, vi rondando o chão do quintal do 6º ano “A” foi ainda uma ideia neoliberal do motivo para a presença da língua inglesa como parte do currículo obrigatório da segunda etapa do Ensino Fundamental. As relações com a língua inglesa me pareceram, ali, soarem como “certas” apenas quando postas como algo mercadológico, algo que deve gerar renda, esvaziadas de sentido, “uma vez que se torna uma atividade mediada para a produção de valor ao capitalista” (Ferraz, 2019, p. 1) fugindo, portanto, à proposta de educação linguística que serve à construção da autonomia do sujeito para interpretar a si, as suas relações e ao mundo, muito mais que saber o significado de palavras, já que “a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras” (Monte Mór, 2018, p. 270).

Essa ideia neoliberal presente no discurso dos estudantes e de Felicity é justificável, então, pela declaração da professora de que “tem que priorizar” a BNCC, considerando que, como discutido por Picoli “BNCC, uma norma, atende aos interesses de indivíduos, grupos e instituições ligadas ao mercado financeiro e desejosas de indivíduos flexíveis às adversas condições do mercado” (Picoli, 2020, p. 9), já que “o Movimento pela Base é formado por instituições vinculadas ao setor financeiro” (Picoli, 2020, p. 9). A fala de Felicity, então, é trazida como algo que é imposto ao currículo, mesmo que ela não saiba exatamente o motivo e ainda se mostre confusa entre a utilização do material didático e consonância de seu trabalho com a base, ela diz ter que *priorizar* a base, afinal, como discute Picoli,

a inclusão de ‘curricular’ à Base Nacional Comum não é mero casuísmo, outrossim explicita a intenção de fazer da BNCC mais do que um documento orientador, como eram os PCNe as DCN. A BNCC, normativa e articulada aos processos de avaliação de larga escala, prescreve o currículo, as formas de aferição do currículo ensinado e aprendido (Picoli, 2012, p. 5).

Por terem uma ideia da relação com a língua inglesa como, majoritariamente, comercial desde o princípio de seu contato instrucional com a língua (6º ano do EFAF), alguns estudantes do 6º ano “A” já apresentavam falas que podem ser relacionadas à perspectiva do trabalhador em um modo de produção capitalista: como um “trabalho que é contrafeito [...] trabalho que não é a satisfação de uma necessidade mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades” (Patto, 2015, p. 41) [como, no caso, a de ter um bom emprego]. Ou seja, os estudantes demonstraram, em nossas conversas, acreditar não ser “certo” relacionar-se com a língua inglesa por interesse e exercício imaginação identitário, algo tão importante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e pertencimento de uma comunidade de prática linguística, visto que “discursos da sala de aula têm um papel importante em moldar a participação dos estudantes em comunidades imaginadas e em legitimar novas opções identitárias<sup>75</sup>” (Pavlenko, 2003, p. 266, tradução nossa). Sendo, então, “certo” apenas relacionar-se com a língua em detrimento da possibilidade de uma renda futura.

No excerto a seguir, por exemplo, estávamos (todo o grupo) conversando sobre a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa no currículo das escolas públicas. Quando questionei os estudantes sobre suas opiniões acerca dessa obrigatoriedade, a *Estudante 7*

---

<sup>75</sup> Tradução livre do original: discourses play an important role in shaping students' memberships in imagined communities and legitimizing new identity options.

e o *Estudante 17* concordam ser importante a oferta, mas entram em um impasse sobre o motivo pelo qual julgam importante.

*Estudante 17*: Professora (para Ane), eu acho assim... O inglês é importante para você poder fazer um intercâmbio fora do Brasil e, também, para você ter mais chances de estudar fora do Brasil e ter um futuro melhor.

*Ane*: Entendi...

*Estudante 7*: Não só isso, tem mil coisas...

*Ane*: Tipo o quê?

*Estudante 3*: Aqui no Brasil mesmo tem emprego que pede...

*Estudante 7*: Não, e, tipo, se você quer aprender uma música do BTS,<sup>76</sup> por exemplo, é mais fácil você aprender a música e, tipo, falar com eles no instagram, essas coisas, se você falar inglês do que coreano, sabe? (Vários estudantes riem)

*Ane*: Ah, entendi... Você quer falar, Estudante 17? (o estudante estava com a mão erguida)

*Estudante 17*: Sim... é porque, tipo, se for para depender do Brasil não tem muita coisa assim mas, é..., se for para, assim, para escolher entre estudar no Brasil ou fora do Brasil eu ia escolher estudar fora do Brasil.

*Ane*: Entendi... Você acha que a educação de outros países é melhor do que a do Brasil.

*Felicity*: e tem mais oportunidades de emprego.

*Estudante 4*: e tem mais oportunidade de vida, professora.

*Estudante 17*: E mesmo que a pessoa não queira falar inglês, é importante que ela fale porque a pessoa vai saber mais e até para uso de trabalho e emprego também

*Ane*: Ah ta... Saber mais como? Tipo, se a pessoa sabe inglês...

*Estudante 17*: Se a pessoa sabe inglês, ela sabe mais coisas do que a pessoa que não sabe inglês, vai ser mais fácil para ela sair fora do Brasil, porque ao invés de só saber português e talvez outra língua... sabendo o português e o inglês você pode usar o inglês para muitas outras coisas. (Vários estudantes aplaudem)

*Felicity*: Alguém mais quer falar?

*Estudante 6*: Não

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 19 DE OUTUBRO, 2022)

As falas do *Estudante 17* acerca das oportunidades de crescimento no Brasil demonstram mais um motivo externo de uso prático da língua, sem necessariamente dar respeito a motivações internas ou acreditar na existência dessas. Os aplausos ao final da fala do estudante demonstram, por parte dos colegas, o coral de concordância: o Brasil não é terreno fértil para oportunidades de emprego ou, como coloca a estudante 4, para

---

<sup>76</sup> BTS, também conhecido como Bangtan Boys (hanguel: 방탄소년단; hanja: 防彈少年團; rr: Bangtan Sonyeondan; em inglês um acrônimo de Beyond The Scene) é um grupo masculino sul-coreano formado pela empresa Big Hit Music, uma subsidiária da HYBE Corporation, em 2013.

“mais oportunidades de vida”. As oportunidades de vida e as menções constantes a encontrar bons empregos parece refletir que, mesmo aos 11 anos de idade, os estudantes acreditam que “ter um emprego fixo é sinônimo de tranquilidade. A segurança é mais do que material” (Souza, 2022, p. 191), é moral.

A ideia de um “futuro melhor”, condicionado a bons estudos, os quais seriam mais facilmente encontrados fora do Brasil, como coloca o *Estudante 17*, constrói, mais uma vez, a relação por motivação externa com a língua inglesa. Afinal, como traz o mesmo estudante, “mesmo que a pessoa não queira falar inglês, é importante”. A lógica da relação parece ser: aprender inglês — mesmo sem querer — para (a) estudar fora do Brasil e conseguir um bom emprego; ou (b) conseguir um bom emprego dentro ou fora do Brasil. O emprego parece ser “o principal signo distintivo, a maior marca de sua condição de não delinquência. É uma proteção moral, uma espécie de colete à prova de maiores humilhações” (Souza, 2022, p. 188).

Como se pôde ver, a forma como o *Estudante 17* vê os motivos para a construção de sua relação com a língua inglesa não é pingo isolado no quintal do 6º ano “A”, é tempestade. Vários outros estudantes, como a *Estudante 2* no excerto abaixo, concordaram com a ideia de que a língua inglesa seria uma chave para abrir as portas das oportunidades mundo afora, independentemente do gosto pessoal ou interesse identitário pela língua.

*Estudante 2:* Gente, acorda, esse negócio de música é outra coisa.

*Estudante 3:* Não sabe nem falar português...

*Estudante 2:* Professora (se referindo a Ane), a verdade é que os melhores intercâmbios são os que precisam falar inglês.

*Estudante 9:* Gente, o importante é que em qualquer lugar do mundo você consegue emprego falando em inglês.

(*Vários estudantes aplaudem*)

*Estudante 7:* É, mas tem que saber outras coisas do emprego também, não só o inglês.

*Estudante 17:* Tá, mas eu tô falando que mesmo que a pessoa queira falar inglês para cantar música de anime, o mais importante é que ela fale de outras coisas, tipo assuntos que a gente vê na escola... porque a pessoa vai saber mais e até para uso de trabalho, emprego e vai ser mais fácil tipo, assim, basta ser inteligente para saber disso.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 19 DE OUTUBRO, 2022)

A ideia explicitamente reforçada pela *Estudante 2* ao dizer que “em qualquer lugar do mundo você consegue emprego falando em inglês”, reforça o discurso sobre a

supervalorização do trabalho em detrimento do sujeito — sobretudo, sujeitos ainda crianças e distantes do mundo do trabalho que, provavelmente, estão em contato com esse discurso em seu convívio com adultos. Como posto por Souza (2022, p. 187):

[...] devemos lembrar que todas as sociedades possuem metas sociais para seus indivíduos, que aprendem desde criança a julgar como boas, justas e corretas. Por isso, somos o tempo todo avaliados pelas outras pessoas de acordo com a nossa capacidade de alcançar essas metas. [...] Em poucas palavras, tais metas sociais resumem-se ao sucesso pessoal no mundo do trabalho.

Além disso, quando o *Estudante 7* busca refutar essa ideia da língua inglesa como impessoal e, ao mesmo tempo, salvadora de oportunidades, o *Estudante 17* retoma a ideia trazida pela *Estudante 2*, parecendo compreender que, sim, vivemos em um mundo globalizado, mas desconsiderando que

o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada. Aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não torná-los submissos a determinada forma de imperialismo linguístico (Jorge, 2009, p. 164).

Entretanto, apesar da predominância de uma ideia generalista e utilitarista das relações com a língua inglesa na escola, os estudantes apresentaram também o que identifiquei como uma dicotomia no que tange às suas percepções pessoais sobre como estiveram construindo suas relações com a língua inglesa. Ao mesmo tempo em que, em nossas conversas, só parecia haver luz sobre a visão da língua inglesa como ferramenta para algo, como coisa que só deveria estar presente nas vidas dos sujeitos, a partir da possibilidade futura de um lucro, ao responderem os formulários 1 e 2<sup>77</sup> a maior parte dos estudantes afirmou construir relações com a língua inglesa dentro e fora do espaço da escola. As palavras encontradas no formulário 2 são discutidas no parágrafo seguinte, já as encontradas no formulário 1, serão discutidas nas nuances seguintes.

A pouca variação de opiniões pessoais, a repetição de motivações externas empregatícias e as palavras que pareciam faltar aos estudantes para compor os silêncios e descrever suas relações com a língua inglesa, quando eram questionados acerca do motivo para o contato com a língua inglesa na escola, foram substituídos por fortes opiniões quando propus que respondessem, de forma individual e anônima, os

---

<sup>77</sup> Nos anexos.

formulários 1 e 2 intitulados “POV: <sup>78</sup>estudando inglês in Brazil, e agora?” Pude perceber nas respostas dadas, a partir de propostas de perguntas guiadas, mais fatores que são sinais do processo de construção das relações com a língua inglesa e com a educação linguística no quintal do 6º ano “A”.

No formulário 1 (figura 1), os estudantes poderiam escolher, dentre as quatro opções dadas, quantas respostas julgassem representativas para as suas relações pessoais com a língua inglesa. No entanto, todos os estudantes escolheram apenas uma resposta.

Figura 1 - Formulário preenchido por estudante

Pesquisadora: Ane Karoline da Silva Pereira

### POV: ESTUDANDO INGLÊS IN BRAZIL

e agora?

O QUE MAIS SINTO ACERCA DE ESTUDAR INGLÊS ATUALMENTE?

Animação  
 Indiferença  
 desinteresse

Outro: \_\_\_\_\_

COMO O INGLÊS ESTÁ PRESENTE EM MINHA VIDA ATUALMENTE?

Em uma grande parte.  
 Em uma pequena parte.  
 Apenas nas aulas do colégio.

Outro: \_\_\_\_\_

COMO TENHO CONTATO COM O INGLÊS?

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais eu escolho  
 Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais entro em contato por acaso.  
 Apenas nas aulas do colégio.  
 Outro: \_\_\_\_\_

COMO EU GOSTARIA QUE FOSSE MEU CONTATO COM O INGLÊS?

Mais frequente. Tenho vontade de aprimorar meu uso da língua.  
 Não pensei muito sobre isso. Acho que como está é suficiente.  
 Menos frequente. Não tenho vontade de aprender ou utilizar a língua.  
 Outro: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborada pela autora

<sup>78</sup> POV é a sigla para "point of view", que significa "ponto de vista" em inglês. A expressão, que é bastante utilizada como hashtag no TikTok, também aparece em outras redes sociais, como Instagram e Twitter. Segundo a definição de um dicionário inglês, o termo refere-se a um método de filmagem que expressa a atitude do diretor ou escritor em relação ao material, ou de um personagem em uma cena. A #POV tem ganhado cada vez mais destaque na Internet, com publicações que viralizam entre os internautas.

Já no formulário 2 (figura 2), no qual os estudantes tinham 18 frases dispostas por toda a página, todos os estudantes escolheram, pelo menos, duas frases com as quais se identificaram.

Figura 2 - Formulário preenchido por estudante

Resposta a uma pesquisa de opinião sobre o uso do inglês no Brasil. O formulário contém 18 frases e o participante marcou as seguintes opções:

- trabalhar
- viajar para outros países
- entender músicas
- descobrir coisas novas
- para me comunicar de formas variadas

As frases não marcadas foram: "no Brasil, nada", "usar as redes sociais", "falar com pessoas de outros países", "aprender sobre diferentes culturas", "participar de grupos culturais com os quais me identifico", "me divertir", "nada, não uso inglês", "cumprir a carga horária do colégio", "encontrar mais oportunidades", "jogar", "para me fazer sentir mais esperto", "ter acesso a variados conteúdos", "para me fazer sentir menos esperto".

Fonte: Elaborada pela autora

No formulário 2, as palavras fatigadas de informar acerca da língua inglesa como ferramenta para encontrar um “bom emprego” prevaleceram, tendo em vista que 15 dos 19 estudantes circularam a opção “trabalhar” para responder à proposta reflexiva “Para mim, o inglês serve para:”. Apesar de não saberem de que trabalho se trataria, sempre que questionados, os estudantes trouxeram a ideia de que a língua inglesa poderia abrir-lhes portas futuras de ascensão social, fato reforçado pelas respostas dadas para o formulário 2.

O foco dessa relação, tão presente nos discursos dos estudantes durante essa pesquisa, me pareceu como um investimento futuro, mas de forma despersonalizada, distante de quem se é. As falas dos estudantes refletem a forma como o discurso neoliberal

de autorresponsabilização individual (Silva, 2022) faz com que um estudante de 11 ou 12 anos de idade “a todo momento seja levado a projetar escolhas sobre o seu presente e o futuro para que possa responsabilizar-se por eles, administrando-se constantemente” (Silva, 2022, p. 28).

Pareceu-me como se a língua inglesa fosse aos estudantes como uma semente entregue a eles para que plantassem e tivessem, em um futuro distante, o fruto; semente que eles estariam plantando sem saber bem ao certo o porquê, que fruto iriam colher e nem quando. Tanto o é, que, em uma conversa no dia 26 de outubro de 2022, dia em que consegui chegar antes do início da aula e conversar com os estudantes de forma descontraída, eles trouxeram mais alguns argumentos para enfatizar a importância do inglês, mas sempre voltados para o futuro:

*Estudante 3:* Professora (se referindo a Ane), quando você tiver um filho você vai ensinar inglês para ele em casa, né?

*Ane:* Hum... não sei... Eu não pensei sobre isso ainda.  
(vários estudantes riem)

*Estudante 5:* Sério, professora? Coitadinho do seu filho! E vai pensar quando o filho nascer?

*Ane:* Eu não sei se vou ter filhos...

*Estudante 17:* Pois eu vou ensinar para os meus... Quando eu falar inglês, né?

*Ane:* Você está mais decidido do que eu, hein?

*Estudante 17:* Tem que planejar, professora. Tipo, se meu filho quiser escrever um livro. Se ele escrever um livro aqui no Brasil não vai ter tanta fama quanto lá fora... em inglês, lá fora, as pessoas vão querer ler mais e traduzir para outras línguas e meu filho vai ser rico.

*Estudante 2:* E se você não casar e não tiver filho?

*Estudante 17:* Eu vou ter

*Estudante 2:* E se não tiver, menino?

*Estudante 17:* Eu escrevo o livro, uai  
(vários estudantes riem)

*Estudante 7:* E você sabe escrever livro?

*Estudante 17:* Não, mas quando eu souber inglês eu vou aprender.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 26 DE OUTUBRO DE 2022)

Ainda que a base da relação, a qual busquei descrever nessa nuance, tenha, a meu ver, sido castigada pelas palavras fatigadas de informar, palavras que há muito informam o estudo da língua inglesa como utilitarista e a educação como mercadoria, felizmente, essa não foi a única relação passível de ser identificada no terreno fértil do 6º ano “A”. Assumindo a “humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica, do



educador que respeita a leitura de mundo do educando” (Freire, 1996, p. 120), cresci juntamente com os estudantes do 6º ano “A” ao ouvir o que disseram a mim, e aos leitores desta pesquisa, que “as palavras continuam com os seus deslimes” (Barros, 2015, p. 112).

Ou seja, mesmo que exista uma forte relação dos estudantes do 6º ano “A” com a língua inglesa, baseada em pré-concepções acerca do estudo da língua inglesa no Brasil, como o discurso do fracasso do ensino dessa língua no Brasil, eles não estão impedidos de transgredir tais ideias. Eles demonstram aptidão crítica para construir outras relações, inclusive, simultâneas, com a língua, buscando expressar suas identidades e preferências diante do uso da língua, mesmo que a vejam como algo externo e/ou estrangeiro de si, afinal, se há silêncios ocupando espaços propostos para palavras, há a “ausência de um sentimento de segurança” (hooks, 1994, p. 26). Sentimento de segurança que, frequentemente, é impedido de ser desenvolvido em detrimento do marcante discurso neoliberal dentro da sala de aula, que já traz como dada a “função” da educação como “projeto de vida” (Silva, 2022) e não como promotora de emancipação e construção do conhecimento (Freire, 1996). O fato de as instituições escolares não parecerem mais encontrar “sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade” (Laval, 2004, p. 44) democratiza, então, a sala de aula, algo capaz de despersonalizar a aprendizagem e desconstruir relações, já que, como proposto por hooks, 1994, p. 40-41, tradução minha:

Fazer da sala de aula um cenário democrático onde todos têm a responsabilidade de contribuir é o objetivo principal de uma pedagogia transformadora. [...] Acolher o multiculturalismo compele os educadores a focar a atenção no problema das vozes. Quem fala? Quem escuta? E por quê? [...] Ouvir uns aos outros (o som das diferentes vozes), ouvir um ao outro, é um exercício de reconhecimento<sup>79</sup>.

Esse sentimento de segurança, de pertencimento e o exercício de reconhecimento (de si e do outro), sobre os quais fala hooks (1994), é capaz de romper com o silêncio causado pelas palavras fatigadas de informar, que fazem os estudantes repetirem ideias utilitárias sobre seus próprios processos de educação linguística, sem se sentirem convidados a refletir sobre e/ou a verbalizar suas próprias impressões. Esse exercício

---

<sup>79</sup> Tradução livre do original: “Making the classroom a democratic setting where everyone feels a responsibility to contribute is a central goal of transformative pedagogy. [...] embracing multiculturalism, compels educators to focus attention on the issue of voice. Who speaks? Who listens? And why? [...] To hear each other (the sound of different voices), to listen to one another, is an exercise in recognition.

democrático de reconhecimento dentro da sala de aula pode ser construído, por exemplo, a partir da personalização da língua para o próprio interesse e segundo desejos e necessidades pessoais, quando descobrimos que podemos utilizá-la de nossa forma pessoal, nesse caso, o caminho para essa personalização deve ser aberto pela luz da educação linguística.

### *3.2.2 Dou mais respeito às palavras que vivem de barriga no chão: "automatic pencil, pra mim, é pincel automático"*

Desde o princípio de minha pesquisa, busquei manter a postura crítica de quem entende que “educação, assim como a linguagem, é política dos pés à cabeça. E educação linguística [...] duplamente o é<sup>80</sup>” (Pennycook, 2021, p. 128, tradução nossa). Portanto, me propus a dar importância às relações dos estudantes do 6º ano “A” com a língua inglesa que fossem, também e principalmente, além de uma visão neoliberal e utilitarista da língua inglesa — como apresentei na nuance anterior, que vê a escola como uma empresa, como discute Laval (2004). Relações que, para mim, trazem à tona o espaço para o desenvolvimento da educação linguística — espaço deixado pela compreensão limitada de ensino e aprendizagem da língua apenas enquanto código dentro da escola.

Apesar de todos os fatores limitantes impostos pelo contexto como, por exemplo, o número reduzido de aulas da língua inglesa (duas vezes por semana), os estudantes se mostraram bons jardineiros no quintal do 6º ano “A”, pois, mesmo que ainda não conceitualmente, pareciam perceber que para a construção de seu caminho na educação linguística (pessoal e do grupo como um todo), haveriam de, ao menos, testar a terra pisando descalços no chão da língua inglesa para que, então, pudessem construir suas próprias percepções sobre a língua. Ainda que, como discutido na nuance anterior, parecesse haver (mesmo que de forma superficial) a compreensão geral de que “a aceitação da língua inglesa como uma segunda língua geralmente implique na aceitação da ordem econômica e política global para a qual a língua inglesa serve como ‘língua internacional’” (Benson, 1997, p. 27), os estudantes se envolviam, também, na construção

---

<sup>80</sup> Traduzido livremente do original: “education, like language, is political from top to bottom and language education, is doubly so.”

de reflexões e na experimentação de vocábulos e/ou questões de pronúncia da língua inglesa.

Exemplos desse pensamento reflexivo acerca da língua inglesa aconteceram desde a primeira aula em que participei, quando, em uma aula de pronúncia e fixação de vocabulário, os estudantes exploraram, espontaneamente, a semântica das palavras em comparação aos seus respectivos fonemas. Parecendo compreender, com seus saberes primordiais, “a concepção de língua/linguagem, para além de um conjunto autônomo e fixo de códigos estruturas” (Zolin-Vesz, 2022, p. 377), assim, “translinguando” (Zolin-Vez, 2022, p. 377) com as línguas portuguesa e inglesa.

*Felicity*: Queridos, vamos lá? Do início... Pencil.  
*Vários estudantes*: Pencil  
*Felicity*: Automatic  
*Vários estudantes*: Automatic  
*Felicity*: Pencil  
*Vários estudantes*: Pencil  
*Fernanda*: O que é isso?  
*Estudante 5*: Lapiseira!  
*Felicity*: Isso! Lapiseira.  
*Estudante 10*: Lapiseira? Pra mim, automatic pencil é pincel automático. Seria mais fácil.  
*Estudante 9*: Nossa, nada a ver.  
*Estudante 10*: Nada a ver é dizer “automatic pencil” para “lapiseira”.  
(Vários estudantes riem)

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO, 2022)

No exemplo citado, *Estudante 10* apresenta uma reflexão acerca da escrita e da pronúncia da língua inglesa se comparada à de sua língua materna, a língua portuguesa do Brasil. Ainda que tenha demonstrado o conhecimento do significado da palavra “Pencil”, *Estudante 10* traz à tona uma possível questão para brasileiros falantes de língua inglesa: a variedade de fonemas para o mesmo grafema, o que é mais incomum na língua portuguesa. Além disso, também é possível observar como o estudante brinca com os fonemas e com a grafia dos dois substantivos, ou seja, ele brinca não apenas com o som, mas também com a própria grafia da palavra, a qual, de fato, parece muito com o português — pencil parece mesmo pincel — algo que é comum em estudantes brasileiros no início de sua relação com a língua inglesa. O estudante manipula os dois substantivos compostos em ambas as línguas, como quem coloca as palavras “de barriga para o chão” (Barros, 2015), translinguando-as, para vê-las e explorá-las melhor, assim, percebendo a

presença dos mesmos fonemas (para diferentes grafemas) dos dois substantivos envolvidos e brincando com os sons similares.

Quadro 2 - Comparação fonética entre palavras

ESCRITA	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	FONEMAS EM COMUM
automatic pencil	[,ɔ:tə'mæɪtɪk 'pensəl]	[ɛ], [t], ['m], [k] [s], [p]
pincel automático	[pĩ'sew awto'matʃiku]	

Fonte: Elaborado pela autora

Considero práticas, como a anteriormente citada, exemplos de translanguagem por se tratarem de práticas multilíngues que, além de transitarem por ambas as línguas, propõem um uso personalizado da expressão “pincel automático- o qual é constituído por forma e significados sob influência tanto da língua inglesa, quanto da língua portuguesa, exemplificando a vivência bilíngue que não considera as duas línguas como dois sistemas linguísticos separados que operam de formas diferentes, mas, sim, como um repertório linguístico construído com traços de ambas as línguas, como discutido por García e Wei, 2014. Percebo, então, os estudantes translanguando; considerando “translinguar” como o “processo pelo qual estudantes e professores se engajam em complexas práticas linguísticas discursivas a fim de ‘criar sentidos’ em salas de aula, essencialmente, multilíngues” (Zolin-Vesz, 2022, p. 379). Ou seja, ao fazer uso do conhecimento prévio acerca de ambas as línguas para construir novos sentidos em seu contexto de uso. Para mim, então, esse respeito dado às palavras ‘que vivem de barriga para o chão’ se dá, também, pela minha reflexão dialógica à reflexão de Zolin-Vesz (2022) de uma certa resistência à imposição da forma da língua ao translinguar - ainda que essa resistência possa não ser, necessariamente, consciente, ou seja, os estudantes acabam por “desafiar a visão de que as línguas (nacionais) são autônomas e puras” (Zolin-Vesz, 2022, p. 379) ao translanguarem, criando sentidos, mas, não necessariamente, o fazem com a intenção de resistir a imposições linguísticas.

O translinguar dos estudantes, como no exemplo exposto acima e nos exemplos que virão a seguir, reforçam esse caráter exploratório da construção de repertório ao “ênfatar a agência dos falantes em um processo contínuo em construção interativa de

significado” (García e Wei, 2014, p. 9). Ao explorarem as formas e os significados, fazendo uso consciente de seu repertório em ambas as línguas, *Estudante 10*, questionando o significado e uso da expressão “automatic pencil”, não só transita entre vocábulos de seu repertório linguístico, mas propõe um sentido que, para ele, seria mais usual e mais lógico, dada as semelhanças entre os fonemas e grafemas - como exposto no quadro 2.

*Estudante 12*, durante a mesma aula de prática de pronúncia, demonstrou também entender “o sotaque das águas e das palavras que vivem de barriga para o chão<sup>81</sup>” ao brincar com o substantivo “*classmate*”.

*Felicity*: Galera, todo mundo comigo: Classroom.  
*Estudantes*: Classroom  
*Felicity*: Tem “m” no final, tem que tocar os lábios assim (demonstrando): room.  
*Estudantes*: Room  
*Felicity*: O que é isso?  
*Estudantes*: Sala de aula.  
*Estudante 12*: Professora?  
*Felicity*: Oi?  
*Estudante 12*: E se for só o class ['klas]?  
*Felicity*: Aula  
*Estudante 12*: Então, esse de baixo, aí... Classmate ['klasimati]... É mate a aula?  
*Felicity*: Não! É aluno, aluno da sala de aula...  
*Estudante 3*: Meu Deus, Estudante 12! Até parece que a professora ia ensinar isso em inglês pra gente.  
*Estudante 12*: Uai, o quê que tem? Tem a ver com escola, uai... Eu entendi assim.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO DE 2022)

O campo fértil da elaboração de pensamento e conhecimento linguístico de *Estudante 12* traz, não só, a semelhança gráfica das palavras “mate” ['meit] e “mate” ['mati], mas a possível construção de significado a partir da grafia do substantivo “classmate”, buscando o real significado da palavra “class”, com seu referencial em língua portuguesa “aula”, e unindo-o ao significado do verbo “mate” ['mati], em língua portuguesa. Sendo possível perceber que a brincadeira com as palavras coloca o estudante dentro do processo de aprendizagem da língua inglesa a partir do relacionar-se com ambas as línguas ao mesmo tempo — trazendo o conhecimento da língua materna para apoiá-lo

---

<sup>81</sup> Barros, 2015, p. 149

na construção de sentido ao conhecer e utilizar a segunda língua. Afinal, “como a língua estrangeira vem incidir na relação amplamente inconsciente que mantemos com a língua [materna], [...] os modos diferentes de construir as significações em línguas distintas” (Serrani-Infante, 1997, p. 70), assim, descobrindo aproximações e distanciamentos entre as línguas, construindo e reconstruindo o próprio processo de educação linguística da língua alvo.

Considerando o não incomum utilitarismo relacionado aos motivos para a aprendizagem da língua inglesa, discutido na seção anterior deste trabalho, vejo as reflexões plantadas por *Estudante 10* e *Estudante 12* no jardim do 6º ano “A”, como, também, uma maneira de “desfatigar” as palavras da língua inglesa, associando-as a palavras conhecidas, de seu repertório, de sua construção identitária e da cultura brasileira, aproximando-se da língua inglesa, passo a passo, apropriando-se dela para seus próprios sentidos interesses. Assim como discutem Blommaert e Backus (2012), os repertórios linguísticos se encontram, não são isolados; por isso as brincadeiras com as línguas são frequentes e podem ser vistas como parte do processo de desenvolvimento. Mais uma vez, é possível perceber os estudantes “translinguando” (Zolin-Vesz, 2022, p. 378), e investigando sentidos para uso próprio da língua.

Faço uso da brincadeira com a palavra “translinguando”, como proposto por Rocha, 2019, pois identifico esse desfatigamento das palavras, proposto pelos estudantes como ricos exemplos de translinguagem, considerando que a “translinguagem, em vez de agrupamento de conceitos e de modelos fixos, constitui uma abordagem ou orientação que busca abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagem contemporâneas” (Zolin-Vesz, 2022, p. 377). Essa multiplicidade pode ser vista no exemplo acima, já que o insumo (*classroom*) foi dado em uma língua (inglesa) e a resposta (*mate a aula*) foi dada em outra língua (portuguesa) de maneira dialógica, com uma complexa prática discursiva que cria um novo sentido.

No que tange à construção pessoal de repertório, tendo em vista que “as características discursivas e socioculturais [da língua], geralmente, seriam temporárias e dinâmicas”<sup>82</sup> (Blommaert; Backus, 2011, p. 7, tradução nossa), é possível observar o desenvolvimento de aprendizagem e construção de repertório do *Estudante 12* ao, através

---

<sup>82</sup> Tradução livre do original: “Discursive and sociocultural features would typically be temporary and dynamic”.

do diálogo com Felicity, descobrir o significado da palavra “classmate” — antes desconhecido — como descrito na continuação da conversa entre *Estudante 12* e *Estudante 3*, transcrita abaixo.

*Estudante 3*: Entendeu, mas não é.

*Estudante 12*: Agora eu sei, uai.

(vários estudantes riem)

*Estudante 12* (para Ane): Não é não, professora? Vai dizer que eu sou burro por isso! Ah vá!

*Ane*: Não... De jeito nenhum. A gente vai aprendendo assim mesmo. Eu passei um tempão da minha vida achando que “teacher” era teatro.  
(vários estudantes riem)

*Estudante 3*: Sério, tia? (rindo) O que tem a ver?

*Ane*: Pois é, na minha cabeça tinha. E a forma escrita é bem parecida mesmo de “teacher” e “theater”. Eu até coloquei isso no meu discurso de formatura.

*Estudante 12*: Olha aí, professora (falando com a Felicity), quando eu me formar vou dizer que achava que “Classmate” [ˈklasimati] era matar aula. Já aprendi uma coisa!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO DE 2022)

Assim, vejo essas oportunidades (como as citadas) de discussão e construção de novos significados através do vocabulário, já pré-estabelecido, apresentado, como fundamentais nas relações construídas pelos estudantes com a língua inglesa dentro do quintal da sala de aula do 6º ano “A”. As propostas para construção de novos significados, trazidas pelos estudantes, reafirmam o fato de que “toda língua é suficientemente heterogênea para que grupos marginalizados possam fazê-la servir aos seus propósitos<sup>83</sup>[de uso]” (Canagarajah, 1999, p. 2, tradução nossa).

Com a sabedoria de quem usa as palavras conhecidas para compor os silêncios das palavras ainda não conhecidas, os jardineiros do quintal do 6º ano “A” fizeram ainda muitas outras experimentações fonológicas e semânticas com palavras propostas a eles em língua inglesa. Essas experimentações não pareciam ser feitas com a intenção de “rejeitar a língua inglesa, mas de reconstituir, em termos mais inclusivos, éticos e democráticos, trazendo soluções criativas para seus conflitos linguísticos”<sup>84</sup> (Canagarajah, 1999, p. 2, tradução nossa). Algumas dessas ricas experimentações, em

---

<sup>83</sup> Tradução livre do original: “each language is sufficiently heterogeneous for marginalized groups to make it serve their own purposes”.

<sup>84</sup> Tradução livre do original: “reject English, but to reconstitute it in more inclusive, ethical, and democratic terms, and so bring about the creative resolutions to their linguistic conflicts”

busca de soluções criativas para o conflito da não-significação ou da não-identificação, podem ser vistas abaixo.

*Felicity:* Galerinha do bem, a professora Ane precisa dar uma palavrinha com vocês porque ela precisa para a pesquisa de mestrado dela. She will be a professor because she will have a master (ênfase). Eu já expliquei para vocês o que é um master, né?

*Vários estudantes:* Sim... é mestre...

*Estudante 15:* Igual ao mestre dos magos...

*Vários estudantes rindo e cantando:* Eu sou o mestre dos magos<sup>85</sup>.

*Estudante 6:* A professora deve achar que a gente é doido... nem conhece, né professora? (para Ane)

*Ane:* Conheço! É a música do TikTok, né?

*Estudante 15:* Aí, sim, professora!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 05 DE OUTUBRO DE 2022)

A negociação de sentido feita pelos estudantes ao buscarem o significado para a palavra “master” trouxe, não só, a referência em língua materna, com a palavra “mestre”, mas, também, a construção de significado para o substantivo, aproximando-o de sua realidade, rompendo, ainda que momentaneamente, com possíveis perspectivas influenciadas pelo estruturalismo que buscam manter a sala de aula condicionadas ao discurso dominante daquela sociedade, como posto por Canagajarah (1999). Afinal, inicialmente, a palavra “master” fora usada por Felicity para se referir ao grau de mestre que seria obtido por mim ao final da pesquisa, grau que não traz o mesmo significado para as duas docentes em questão (eu e Felicity) e para os estudantes com seus 11 anos de leitura de mundo. Portanto, ao trazerem a referência do funk, famoso nas redes sociais, os estudantes, mais uma vez, aproximam a palavra (nesse caso, mestre) de sua realidade e, para além disso, trazem uma menção ao uso da língua portuguesa usual, não parte do discurso dominante da sociedade brasileira.

Ainda na mesma aula, no dia 05 de outubro de 2022, mais brincadeiras a partir de palavras e/ou sons não conhecidos (ou reconhecidos) em língua inglesa, associadas a palavras ou expressões conhecidas em língua portuguesa, as quais propõem ruptura, mesmo que não necessariamente de forma proposital, com certo estruturalismo proposto pelo currículo e, eventualmente, executado por Felicity. Cito duas dessas situações a seguir:

---

<sup>85</sup>Os estudantes se referiram à música do gênero funk “Eu Sou o Mestre dos Magos - DJ GRZS ft. Mc Marofa, Mc Fazano e Mc Méro RF - TikTok Hit (KondZilla)”, hit daquele momento nas redes sociais.



*Felicity*: Então, vamos lá. Se é “I am in the classroom”, a negativa dele fica: “I am...”  
*Estudante 2*: No ou Not  
*Felicity*: Not in the classroom.  
*Estudante 3*: Então, é a letra “E”, né?  
*Felicity*: Letter “e” [i]  
*Estudante 10*: Uai, só vai até a “f”, professora  
*Felicity (escrevendo no quadro)*: Letter “e” [i]  
*Estudante 10 (olhando para o caderno)*: Mas não tem, gente...  
*Felicity*: É a “e”, gente! A “e”.  
*Vários estudantes (fazendo referência a um meme<sup>86</sup> hit das redes sociais)*: Ah é! Ah é! Ah é!

(GRAVAÇÃO DE AULA DO DIA 05 DE OUTUBRO DE 2022)

A referência às suas próprias vivências nas redes sociais não se encerra em memes e vocabulário amplamente utilizado, mas, também, às suas próprias gírias e interações — como no exemplo trazido por *Estudante 12* em uma atividade guiada por mim durante a aula do dia 26 de outubro de 2022.

*Felicity*: Ane, coloca aí também [na lousa] “tips”. Eles não sabem o que é. Quando você falou, eles não sabiam.  
(Ane escreve na lousa a palavra “tips”)  
*Estudante 12*: Ah, igual a gente fala aqui “tipo isso”  
*Felicity*: Não, menino! De onde é isso?  
*Estudante 12*: Do whatsapp, professora. A gente fala “tps” para falar “tipo isso”.  
*Ane*: Nossa, nem sabia! O choque geracional (ri).  
*Felicity*: “Tips” é dicas. Ela disse “I’m going to give you some tips”, que ela ia dar algumas dicas.  
*Estudante 12*: Ah tá, é que pareceu.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 26 DE OUTUBRO DE 2022)

Diante das vivências de exemplos como os citados, pude perceber que oportunidades de renegociação de significado e o livre trânsito entre as duas línguas (língua alvo e língua materna), como as citadas, proporcionaram aos estudantes não só um “escopo para a micro-política [da sala de aula], encorajando-os a negociar poder em suas vivências<sup>87</sup>” (Canagarajah, 1999, p. 33, tradução nossa), mas, também, a ver o quintal da sala de aula como um lugar para plantarem as sementes de suas próprias vidas privadas fora da sala de aula.

---

<sup>86</sup> Meme disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/8fwNRXXuVxg>. Acesso em: 24 set. 2023

<sup>87</sup> Tradução livre do original: “scope for micro-politics, encouraging subjects to negotiate power in specific areas of local life”

Vejo a abertura à educação linguística, representada aqui pela iniciativa em trazer referências pessoais dos estudantes, de língua materna, na tentativa de compreender significados da língua inglesa como mais um passo na jornada da aprendizagem de uma língua, como quem utiliza conhecimentos prévios de terrenos já pisados para começar a pisar descalço em terreno desconhecido.

Afinal, considerando que “uma base [...] sobre a língua e a cultura materna realça a capacidade de [aprender] outras línguas<sup>88</sup>” (Canagarajah, 1999, p. 2, tradução nossa), o conhecimento prévio da língua portuguesa e da cultura brasileira torna-se fator importante para a iniciação em experimentações na língua inglesa. Discutirei algumas dessas experimentações, vistas em minha estadia no CEF Hope, na seção a seguir.

### 3.2.3 *Eu sou da invencionática: “‘robbery’ meu case, tia”*

Tendo sido a criança muito inventiva e pouco alfabetizada que fui, tive bastante tempo para explorar a minha própria invencionática. Por isso, arrisco dizer, a mulher que sou se encantou tanto com o lirismo utilizado por Manoel de Barros ao utilizar a palavra “invencionática”, sobretudo, estando em contraponto à palavra “informática”. Invencionar é, para mim, ter o poder de transformar a informação em invenção; é, por exemplo, apanhar os desperdícios, não apanhados por outros, no significado da palavra “rob”, em língua inglesa, e invencionar um novo, e abasileirado, uso com “robbery” a partir do conhecimento da conjugação verbal “roubaram”, em língua portuguesa.

A invencionática que busco trazer nesta seção deste trabalho é fruto de minhas reflexões a partir dos passos descalços que vi os estudantes do 6º ano “A” darem no chão da língua inglesa. O formato desses passos no chão não carrega a forma de quem calça os sapatos fechados da língua materna, mas de quem está aprendendo a carregá-la consigo ao pisar, experimentalmente, em chão de outra língua, “invencionando” formas de utilizar essa língua, fruto da vivência em ambas as línguas, como uma resposta alternativa pessoal na jornada da própria educação linguística. Resposta alternativa que pode, inclusive, construir senso de poder sobre a nova língua em construção em seu repertório pessoal. Assim, concordo com Canagarajah (1999) ao perceber um potencial libertador nessas

---

<sup>88</sup> Tradução livre do original com grifos meus: “a thorough grounding in one’s first language and culture enhances the ability to acquire other languages”

construções inventadas para uso da língua inglesa a partir da referência inicial de língua materna. Penso que

se envolver favoravelmente com ambas as línguas, exige um conjunto diferente de pressupostos, nos quais os sujeitos têm a agência para pensar criticamente e elaborar alternativas ideológicas que favoreçam seu próprio empoderamento. Reconhece que, embora a língua possa ter um efeito repressor, também tem o potencial libertador de facilitar o pensamento crítico e de permitir que os sujeitos superem a dominação (Canagarajah, 1999, p. 2).

A minha primeira vivência indicativa de que os estudantes do 6º ano “A” já estavam pisando descalços no chão da língua inglesa, buscando apropriar-se dela em suas invenções sintáticas, aconteceu no dia 20 de setembro de 2022, em uma aula de fixação vocabular sobre objetos escolares, como transcrito abaixo:

*Felicity*: Pencil case.  
*Estudantes*: Pencil case.  
*Felicity*: O que é isso?  
*Estudantes*: Estojo.  
*Felicity*: Isso! Estojo... tem case de outros objetos também, vocês já ouviram falar?  
*Estudante 3*: sim!  
*Estudante 10*: Tia, roubar é o quê?  
*Felicity*: O quê, menino?  
*Estudante 2*: Rob! Não é, professora?  
*Felicity*: É, pode ser. Do nada...  
*Estudante 10*: Então, tia, robbery meu case, tia.  
(vários estudantes riem)  
*Estudante 10*: É sério, esses ladrões aqui da sala robbery my case.  
*Estudante 2*: É, meu filho, você tá no Brasil.  
(vários estudantes riem)

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO DE 2022)

Apesar do tom jocoso das interações acima descritas, o questionamento do *Estudante 10* era sério, já que, de fato, não encontrava o próprio estojo para realização da atividade proposta no caderno — estojo posteriormente revelado como tendo sido escondido por um outro estudante como brincadeira. Ou seja, apropriação do termo “rob” para a construção do sentido da palavra “robbery”, como substituta para o verbo “roubaram” busca uma solução real, para um problema ocorrido naquele momento, através da utilização da língua inglesa. A adequação da palavra recém aprendida “case”, em união à flexão verbal inventada a partir da palavra (também recém aprendida) “rob”

mostra a capacidade do estudante de “aprender, não apenas para [se] adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 67).

É interessante perceber como “certos padrões gramaticais aprendidos são permanentes” (Zolin-Vesz, 2022, p. 381), ou seja, a “invenção” da palavra *robbery* translingua entre a palavra recém aprendida e a flexão verbal da língua portuguesa, já que a palavra “rob” continua operando como verbo transitivo e, ainda, recebe adição de uma flexão verbal não existente na língua inglesa.

A velocidade com que *Estudante 10* apropria-se do uso das duas palavras, inclusive, criando outra, para comunicar uma mensagem que lhe era de urgência naquele momento demonstra naturalidade com que, através de uma interação comum em sala de aula, o estudante consegue “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Ainda que a atividade proposta no momento acima citado fosse de *drilling*, para fixação vocabular através da repetição, as interações ali correntes possibilitam que os estudantes transponham a ideia de uma aula de inglês que objetiva transferir conhecimento (Freire, 1996). As interações “invencionadas” pelos estudantes permitem que a comunidade do 6º ano “A”, Felicity e eu inclusas, aprenda a ensinar e a aprender, indo além de transferir ou receber.

Digo que os estudantes fizeram, na aula já citada e em outras mais, uso da invenção para aprender e ensinar — com e para mim e Felicity —, pois os estudantes conseguiam encontrar novas formas de “invencionar” o ensino através de narrativas e palavras e sentidos inventados a partir de um algo da língua inglesa que fora apresentado, como no exemplo abaixo em que o substantivo “desk” é transformado, em forma, classe e função, a partir da flexão verbal “descer”.

*Felicity*: Vamos lá! Embaixo aí: desk.

*Estudante 9*: Carteira

*Felicity*: Repete primeiro: desk

*Estudantes*: Desk.

*Felicity*: O que é isso?

*Estudante 9*: Carteira

*Estudante 4*: Professora, pode ser carteira de desconto? De guardar dinheiro?

*Felicity*: Não. É só carteira de sentar-se.

*Estudante 4*: Ah, cadeira! Eu tinha entendido carteira.

*Estudante 2*: Meu Deus, é carteira! Para de interromper toda hora.

*Estudante 4*: Não tô interrompendo, tô perguntando, uai.

*Estudante 2*: Ui, ui, ui, então fala!

*Felicity*: Gente, presta atenção: mesa, cadeira e carteira são diferentes. Antigamente, a carteira era assim: a mesa e a cadeira juntas num objeto só.

*Estudante 4*: E a cadeira, então?

*Felicity*: Chair

*Estudante 4*: E a mesa sozinha tipo a sua?

*Felicity*: Como é, gente? Tem aí... tem no caderno de vocês... se não, vou ter que contar minhas histórias de aluna do primário aqui para vocês entenderem.

*Estudante 3*: Table!

*Felicity*: Isso... Bora lá.

*Estudante 4* (dá um salto da própria cadeira): Ah, entendi.

(vários estudantes riem)

*Felicity*: Quê isso, gente?

*Estudante 4*: Tô tentando “desker” da minha “desk”

*Felicity*: Mas essa de vocês é chair. Essa que eu tô falando nem existe mais.

*Estudante 4*: Então, por isso que deu errado. Essa daí que você falou (se referindo à carteira), ela é ruim porque a gente tem que descer, tem que apoiar o pé nela. Aí a pessoa tem que “desker” antes de levantar-se. Muito trabalho. Tinha umas dessas lá na igreja da minha dinda.

*Felicity*: Vocês vão longe, viu... vou começar a trazer umas imagens para mostrar objetos que vocês são muito jovens para conhecer... para evitar acidentes...

*Estudante 12*: Ô, professora, traz! Aqueles cartõezinhos que você trouxe uma vez... Tipo aqueles.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO DE 2022)

Ainda que haja semelhanças entre as grafias e a sonoridade das primeiras letras de ambas as palavras (“desk” e “descer”), a forma como *Estudante 4* trouxe a invenção da palavra “desker” foi capaz de gerar uma reflexão dialógica em *Felicity* e em outros estudantes acerca da importância do ato de ouvir e de se saber que “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (Freire, 1996, p. 114), sabendo também que “quem tem o que dizer, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” (ibid); e a partir da escuta democrática do outro, há muito o que se descobrir para que exista solidariedade entre professores e estudantes na construção de um espaço pedagógico que possa ser constantemente “‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (Freire, 1996, p. 95).

A importância de termos parado para ouvir o que *Estudante 4* tinha a perguntar, “invencionar” e, enfim, compartilhar conosco trouxe uma forma de invencionar nossas próprias impressões e percepções sobre o campo imagético de significado da palavra “desk”. Mesmo que *Estudante 2* tenha demonstrado certa impaciência no início da

conversa, solicitando que a colega parasse de “interromper” a aula, *Estudante 4* rompeu com a barreira invisível que define quem pode falar, buscando compreender de que objeto se tratava, revelando, em sua última fala na conversa, ter, sim, autoridade de criação da palavra (“desker”), já que tinha intimidade com o objeto mencionado — experiência que a maioria dos colegas parecia não ter. Ao pensar sobre a situação, percebo que, como posto por hooks,

[...] a escuta coletiva, uns dos outros, afirma o valor e a singularidade de cada voz. Este exercício destaca a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de qualquer grupo específico. Isto ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências<sup>89</sup> (hooks, 1994, p. 84, tradução nossa)

Além da partilha da própria experiência acerca do objeto, a insistência da *Estudante 4* em falar sobre o assunto possibilitou uma reflexão capaz de “invencionar” ou, pelo menos, transformar uma das práticas pedagógicas de Felicity. Ao perceber o esforço mental que a estudante empenhou para discutir sobre o objeto “desk”, Felicity pareceu perceber uma oportunidade de aprendizagem por associação de imagens e propõe trazer imagens (flashcards) para apresentar objetos, sobretudo, aqueles que os estudantes não têm em sua vivência diária. Tão fértil se mostra a ideia que *Estudante 12* concorda e sugere que a professora volte a levar “os cartõezinhos” que havia utilizado em um momento anterior.

Algumas conversas ocorridas no 6º ano “A”, mesmo quando iniciadas despropositadamente e, aparentemente deslocadas do tópico da aula, se mostraram capazes de abrir brechas para partilhas de experiências pessoais que trouxeram sentido para a educação linguística partindo das necessidades e curiosidades apresentadas pelos estudantes. Se acolhidas, discutidas e exploradas criticamente, as reflexões trazidas por essas conversas poderiam se tornar material importante para que os estudantes pudessem “aprender a escrever sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 2021, p. 12). Exemplo disso, é a reflexão acerca da fome no Brasil, disposta na conversa transcrita abaixo.

*Felicity*: Então, vamos simhora! Letra “e”: She is hungry, he is thirsty. She is hungry é o quê?

---

<sup>89</sup> Tradução livre do original: “collective listening to one another affirms the value and uniqueness of each voice. This exercise highlights experience without privileging the voices of students from any particular group. It helps create a communal awareness of the diversity of our experiences “.

*Estudante 3:* Ela está triste... Ele está com sede...  
*Felicity:* Isso! Não, espera aí. Hungry é o quê, gente?  
*Estudante 7:* “Brocadý”.  
 (Vários estudantes riem)  
*Felicity:* É o quê, menino?  
*Estudante 7:* “Bocady”, professora. Para estar triste e com fome, ela...  
 Da frase aí, é do Brasil... Aqui a gente fala “brocado”, em inglês, fica “brocadý”.  
 (vários estudantes riem)  
*Felicity:* Menino, hungry é “com fome”, “faminto”, não é triste.  
*Estudante 7:* Mas com fome é no Brasil, professora. Por isso que é “brocadý”, igual nós antes do lanche. Lá nos Estados Unidos fala “hungry” que não tem ninguém com fome, aqui “nós é” “brocadý”.  
 (risadas)  
*Felicity:* Está bom, gente... psiu! Olha, gente, vocês vêm com cada coisa... E outra coisa, nos Estados Unidos tem muita gente passando fome, viu?  
*Estudante 3:* Sérió, professora?  
*Felicity:* Sérió! Depois vou pesquisar para mostrar para vocês.  
*Ane:* Eu vi aqui... Cerca de 15 milhões de pessoas.  
*Estudante 7:* Oxe! Até os Estados Unidos “tá” pobre agora?  
*Estudante 12:* Estados Unidos “brocadý”  
 (risadas)  
*Estudante 7:* Mas “brocadý” é só aqui, que já é “brocadý” há mais tempo.  
*Felicity:* Está bom, gente, chega! Continuando aí. Letra “P”.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 05 DE OUTUBRO DE 2022)

Trago esse trecho de transcrição aqui não com o objetivo de analisar a forma como a conversa foi conduzida por Felicity ou por mim naquele momento, mas, sim, buscando exemplificar o espaço aberto para promoção de educação linguística dentro da aula de língua inglesa. Reconheço que a forma como a palavra foi incenvionada pelo estudante poderia ser de rica contribuição para uma discussão, e/ou investigação, acerca de explorações linguísticas não monocentradas, fazendo uso de ambas as línguas e, ainda possibilitando uma discussão sobre a fome no Brasil, por exemplo, visto que o questionamento acerca do significado da palavra “hungry” trouxe à tona a invenção da palavra “brocadý”, que não só leva em conta as vivências pessoais dos estudantes como, também, (a) uma ideia formada sobre o desenvolvimento do Brasil; e (b) a curiosidade sobre as formas de vida e situação social da potência capitalista mundial, Estados Unidos da América.

Entretanto, julgo de suma importância mencionar que os cursos de graduação em Letras Inglês, sobretudo, considerando o tempo de formação de Felicity, não

necessariamente incluem uma pedagogia translíngue em seus currículos e formações. Felicity não recebeu uma formação que a fizessem refletir que em uma pedagogia translíngue “em vez de a resposta correta singular, múltiplas práticas linguísticas seriam convocadas, como incremento para a formação não apenas em diversidade linguística (...), mas também sobre a multiplicidade de modos de ser/estar no mundo” (Zolin-Vesz, 2022, p. 380, 381). Em minha experiência pessoal enquanto professora e colega de professores, e a partir dos diálogos com Felicity, ainda pude perceber uma visão de sala de aula de língua inglesa, ao invés de uma visão docente de salas de aula multilíngues, nas quais deve haver espaço para a expressão do sujeito enquanto falante multilíngue - espaço para explorar, questionar e utilizar seu repertório linguístico, inclusive, da língua materna.

Costa Silva (2023) traz essa perspectiva da valoração de ambas as línguas e, conseqüentemente, do espaço para o translinguar (não só de ouvir as “invenções” linguísticas, mas, de fato, promovê-las e respeitá-las como potenciais ferramentas na construção de repertório linguístico) ao dizer que

A pedagogia translíngue visa ao desenvolvimento de ambas as línguas nomeadas objeto da educação bilíngue e as considera em uma perspectiva horizontal na composição do repertório dos aprendizes mais do que em compartimentos separados em uma relação hierárquica. Além disso, compreende as práticas sociais dos falantes em situações de comunicação, acessando diferentes recursos linguísticos e semióticos, que permitem maximizar seu potencial comunicativo. (Costa Silva, 2023, p. 13)

A invenção, nesse caso, vai além da brincadeira com formas e sons de palavras, mas cria campo fértil para o cultivo da construção de pensamento crítico acerca da diversidade de fatores envolvidos no conhecimento de uma língua. Digo que cria campo fértil pois, apesar de, de alguma forma, ser algo relacionado a uma das habilidades do eixo intercultural propostas na BNCC para a etapa do 6º ano (presença da língua inglesa no cotidiano), a invenção da palavra “brocady” [ˈbrɔkədi], bem como a reflexão que se seguiu, não é necessariamente fruto do currículo proposto, mas, sim, das vivências dos estudantes — em especial, do *Estudante 7*.

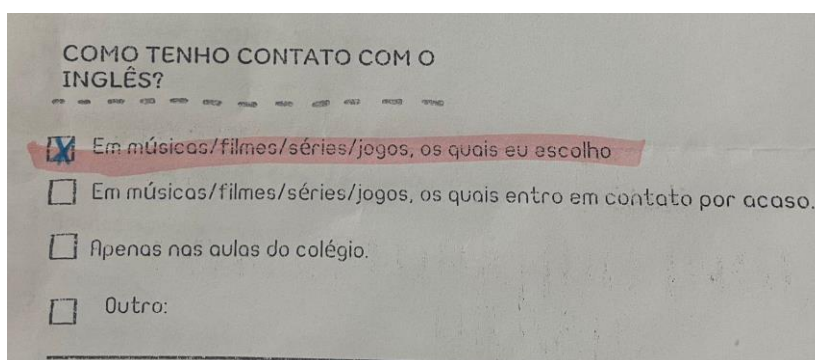
Diante do exposto e compreendendo “as práticas sociais dos falantes em situações de comunicação, acessando diferentes recursos linguísticos e semióticos, que permitem



maximizar seu potencial comunicativo” (Silva, 2023, p. 13), vejo a invencionática florescendo no quintal do 6º ano “A”, de forma similar ao que vejo a invencionática de Manoel de Barros: a criação para quem não considera a informática suficiente e, portanto, precisa invencionar coisas novas (nesse caso, palavras novas) a partir de quem se é. Nesse ponto, os estudantes do 6º ano “A” têm autoridade para invencionar novas palavras não apenas em decorrência de suas experiências com a língua inglesa dentro da sala de aula, mas por suas vivências fora da escola — algo que demonstraram a existência através dos formulários 1 e 3, como apresento a seguir.

Ao responderem à segunda pergunta do formulário 1, para a qual tinham quatro opções de resposta (figura 3) para responderem à pergunta “Como tenho contato com o inglês?”, 16, entre os 19 estudantes, afirmaram ter outros contatos com a língua inglesa para além das aulas do colégio. Tendo 12, entre esses 16 estudantes, escolhido a primeira opção “músicas/filmes/ séries/jogos, os quais eu escolho”; 2 escolheram a segunda opção “músicas/filmes/séries/jogos, os quais entro em contato por acaso”; e 2 escolheram a última opção “outro”, tendo acrescentado suas próprias vivências (figuras 4 e 5)

Figura 3 - Segunda pergunta do formulário 1. Exemplo de um formulário preenchido por estudante.



COMO TENHO CONTATO COM O INGLÊS?

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais eu escolho

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais entro em contato por acaso.

Apenas nas aulas do colégio.

Outro:

Fonte: elaborado pela autora

Figuras 4 e 5 - FORMULÁRIOS PREENCHIDO POR ESTUDANTES

COMO TENHO CONTATO COM O INGLÊS?

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais eu escolho

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais entro em contato por acaso.

Apenas nas aulas do colégio.

Outro:  
*em jogos*

COMO TENHO CONTATO COM O INGLÊS?

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais eu escolho

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais entro em contato por acaso.

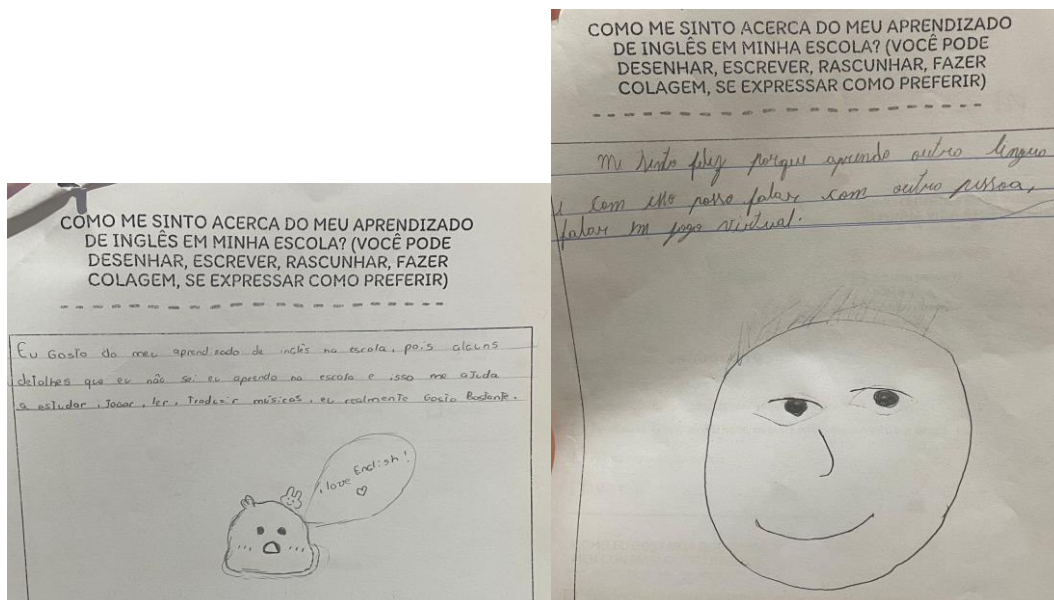
Apenas nas aulas do colégio.

Outro:  
*muito, com jogos*

Fonte: elaborado pela autora

O contato com a língua inglesa, para além das vivências escolares, também foi relatado por alguns estudantes em resposta à pergunta do formulário 3, espaço no qual os estudantes poderiam escolher escrever, desenhar, produzir colagem ou qualquer outro tipo de expressão visual. Apesar de a escola estar mencionada na pergunta proposta (“Como me sinto acerca do meu aprendizado de inglês em minha escola?”), os estudantes optaram por transpor o espaço e discorrer brevemente sobre suas experiências com a língua inglesa fora da escola. Algumas dessas vivências e percepções estão expostas nos exemplos abaixo (figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7 - FORMULÁRIO 3 RESPONDIDO POR ESTUDANTES DIFERENTES



Fonte: elaborado pela autora

A invenção, então, proposta, de diferentes formas, pelos estudantes do 6º ano “A” traz, através das palavras inventadas, o caráter da educação linguística que essa pesquisa buscou encontrar, através da qual o sujeito busca utilizar a língua para se exercer diante das mais variadas situacionalidades que lhe são apresentadas, de forma a manter sua subjetividade em construção, enquanto, concomitantemente, altera a realidade em que está. Afinal,

os temas, em verdade, existem [nas pessoas], em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham [as pessoas] (Freire, 2021, p. 137).

### 3.2.4 *Querida que a minha voz tivesse formato de canto: “eu ainda não sei falar direito, tia”*

Quando foi a minha vez de completar a idade que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa tinha quando a pesquisa foi realizada, eu só sabia da existência da língua inglesa por conta de um programa de rádio em que o locutor traduzia, de forma simultânea, músicas cantadas em inglês para a língua portuguesa. Eu não tinha acesso à internet e nem tinha o hábito de ouvir pessoas falando inglês, não fossem as músicas dessa rádio. Entretanto, naquela época, mesmo com todas as diferenças se comparada à geração atual, eu tinha um pensamento parecido com o que alguns estudantes apresentaram durante a

minha estadia no CEF Hope: existe uma forma certa (e melhor) de falar inglês que não a minha.

Não só pela frequência com que encontrei indícios desse pensamento nas conversas e aulas com os habitantes do 6º ano “A” do CEF Hope, mas, também, pela significância da reprodução de uma menos-valia comum em brasileiros aprendizes de língua inglesa, resolvi tratar dessa nuance a partir do tema de uma das “memórias inventadas” do poema de Manoel de Barros - Apanhador de desperdícios. Ao final do poema, após ter descrito, com muita beleza, como constrói relações de significado com a vida, o eu lírico construído pelo autor parece, ainda, mostrar-se insatisfeito com sua maneira de se expressar e diz “queria que a minha voz tivesse um formato de canto” (Barros, 2015, p. 149). Sob a minha perspectiva, da mesma forma que o eu lírico do poema não vê a singularidade de sua forma de falar, alguns estudantes do 6º ano “A” ainda não viam a importância da originalidade e identidade em suas formas pessoais de falar inglês.

Desde a primeira aula que acompanhei, tive indícios de que os estudantes, sujeitos desta pesquisa, enfrentavam acentuados desafios para compreender a língua inglesa como também falada em nosso território nacional, no sentido da dificuldade de pensar a língua como “uma língua pertencente a apenas um território, um grupo de países, ou um grupo específico de falantes.” (Bailer *et al.*, 2020, p. 274). Ou seja, mesmo já arriscando andar descalços no quintal da língua inglesa, como expus na discussão anterior, os estudantes ainda trouxeram a ideia de que suas formas de falar inglês, sobretudo, em detrimento do sotaque brasileiro, não seriam as formas “corretas”. Essa perspectiva pode ser percebida no excerto a seguir, oriundo de gravação de aula do dia 20 de setembro de 2022.

*Felicity*: Galera do bem, então, abre o caderno aí nos objetos escolares.

*Estudante 9 (em tom baixo)*: Open your notebooks.

*Felicity*: Fala alto pra Ane ouvir.

*Estudante 9*: Oxe, professora, eu não sei falar não.

*Ane*: O quê, gente?

*Felicity*: Fala, menino, a professora não vai te julgar.

*Estudante 9 (olhando para Ane e falando pausadamente)*: Open. Your. Notebooks.

*Ane*: Excellent! Very nice!

*Estudante 9*: Que nada, sou maior ruim, professora. Nem sei falar direito.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 20 DE SETEMBRO DE 2022)

Apesar da utilização espontânea da frase “open your notebooks”, o estudante parece se mostrar constrangido ao perceber que havia sido ouvido e, sobretudo, que estava sendo convidado a repetir a frase em voz alta. Em ambas as vezes, a frase foi pronunciada de forma a garantir a completa inteligibilidade do que foi dito, ainda assim, o estudante demonstra crescente constrangimento e, mesmo após compreender o elogio em inglês dito por mim, afirma ser “ruim” [em inglês] e não saber “falar direito”.

O uso determinante do verbo *ser* traz uma ideia de relação rígida com a língua: ele não se considerava ali “estar ruim”, “estar em desenvolvimento”, considerava “ser”, terminantemente, “ruim”, partindo (não necessariamente conscientemente) de uma conceituação de língua “em termos de tudo ou nada, os falantes [...] também sendo classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não nativos” (Rajagopalan, 2020, p. 27). No caso do estudante, ele, como “não nativo”, estaria sob a condição de *ser* “ruim”.

A ideia de que há um falar inglês “direito” e um falar inglês “errado” não parecia obstruir as relações construídas por *Estudante 9* com a língua inglesa. Na aula do dia 16 de novembro de 2022, ao iniciarem a realização de um estudo dirigido, a *Estudante 5* foi repreendida pelos colegas ao pronunciar, à sua maneira, o infinitivo do verbo “to be”.

*Felicity*: O estudo dirigido é o mesmo esquema de sempre, gente.

*Estudante 5*: Ô professora, é sobre o verbo “to be” [‘təbe] também? (vários estudantes rindo)

*Felicity*: Psiu! Eu posso responder a pergunta da colega? Meu amor, exatamente, é sobre o verbo “to be” [tu: bi:] no simples presente, ou seja, no presente simples.

*Estudante 5*: [be] ou só [bi:]?

*Felicity*: [bi:].

(estudantes continuam rindo)

*Felicity*: Gente, pelo amor de Deus! Que coisa feia!

*Estudante 2*: Professora, é porque falar errado todo mundo aqui fala, mas verbo [‘təbe] foi demais, viu?

*Estudante 5*: Eu falo tudo errado mesmo, e daí? Ninguém aqui fala inglês direito.

*Estudante 2*: É, mas a gente fica calado, pelo menos. Só a professora que fala direito.

*Felicity*: Sexto ano, por favor? Eu não gosto quando vocês fazem isso. Não brinco com vocês falando “gente, o verbo “to be” [‘təbe]”? Então, por que vocês estão fazendo isso? Que coisa feia! Parem.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 16 DE NOVEMBRO DE 2022)

As interações entre os estudantes, após a fala inicial da *Estudante 5*, não só reforçam a ideia coletiva da diferença categórica entre “falar direito” e “falar errado”, também apresentada no excerto anterior, como também trazem uma delimitação de quem tem ou não a voz em “formato de canto”, ou seja, quem sabe ou não falar inglês “direito”. Para a maioria deles, a voz com um formato de canto, “‘privilegiada’ transmissora do conhecimento<sup>90</sup>” (hooks, 1994, p. 85, tradução nossa) é a de Felicity; a única pessoa “que fala direito”, como posto pela *Estudante 2*.

A supervalorização da autoridade de Felicity em falar inglês “direito”, além de ser expressa abertamente pela *Estudante 2*, também é exposta por Felicity ao retomar interações anteriores. A professora redireciona a atenção dos estudantes para o direito da estudante de expressar-se, visto que, em momentos anteriores ela mesma havia utilizado a expressão [ˈtɒbe], ainda que em tom de brincadeira e não fora repreendida, no entanto, quando a estudante o faz, é repreendida pelos colegas — os quais, simultaneamente, como expresso por *Estudante 2*, também parecem se julgar como falantes “errados” da língua inglesa.

A percepção, muitas vezes pejorativa, de si e de suas vozes como falantes da língua inglesa apresentada por vários estudantes do 6º ano “A”, infelizmente, não é incomum e nem originária do quintal do CEF Hope, afinal, como trazido por Rajagopalan (2020, p. 67), “no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua”. Essa suposição da “perfeita” utilização da língua inglesa relacionada ao falante nativo também é trazida pelo *Estudante 11*, na aula do dia 26 de outubro em uma atividade de fixação vocabular e exercício de pronúncia de vocábulos relacionados a nacionalidades e países.

*Felicity*: Pessoal, vamos comigo, por gentileza?

*Vários estudantes*: aham.

*Felicity*: China [ˈtʃaɪnə]

*Estudantes*: China [ˈtʃaɪnə]

*Felicity*: Chinese [ˌtʃaɪˈniːz]

*Estudantes*: Chinese [tʃiˈneɪzi]

*Felicity*: Não quero mais que vocês falem “chinese” [tʃiˈneɪzi], é chinese [ˌtʃaɪˈniːz]

*Estudante 2*: Bora, bando de burro!

---

<sup>90</sup> Tradução livre do original: “privileged” transmitter of knowledge

*Felicity*: Psiu! Bora lá. Está bom. Claro que eu gosto que participem, mas tentem falar direitinho, tá? Vamos lá, todos comigo. Russia. [ˈrʌʃə]

*Estudantes*: Russia. [ˈrʌʃə]

*Estudante 11*: Professora, mas precisa falar com essa tonalidade perfeita de americano?

*Felicity*: por favor.

*Estudante 11*: Mas quem nasceu no Brasil não tem como ter essa tonalidade perfeita de americano, professora.

*Felicity*: Eu sou brasileira e falo.

*Estudante 11*: mas você morou lá fora, nos Estados Unidos.

*Felicity*: Está bom, bora lá. Egypt. [ˈiːdʒɪpt].

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 26 DE OUTUBRO, 2022)

O questionamento trazido por *Estudante 11*, em resposta às variações entre as formas como Felicity pronuncia as palavras e as formas como ele e seus colegas o fazem, apresenta dois critérios importantes presentes na construção das relações com a língua inglesa dentro do 6º ano “A”: (a) a visão de que o “falante nativo sabe a língua, e pronto” (Rajagopalan, 2020, p. 67), exposta pela caracterização do sotaque “americano” (referindo-se aos Estados Unidos da América) como “perfeito”; e (b) a compreensão de que esse seria um “objetivo inatingível” (Rajagopalan, 2020, p. 67), já que ele e seus colegas não só são brasileiros, como nunca moraram nos Estados Unidos. Portanto, esse “objetivo inatingível”, de falar inglês “direito”, “com tonalidade perfeita de americano”, parece ser um fator presente e marcante na construção das relações dos estudantes do 6º ano “A” com a língua inglesa, não sendo incomum levá-los a “se sentirem envergonhados de sua própria condição linguística” (Rajagopalan, 2020, p. 68), como exposto no excerto retirado da primeira aula em que estive presente.

Esses dois aspectos acima apresentados (a e b) não são pingo isolado na tempestade de insegurança que permeava o quintal do 6º ano “A”. Sempre que os estudantes buscavam (ou eram requeridos a) criar construções frasais em língua inglesa, o tempo começava a fechar para que a chuva de dúvidas sobre si e comparações com a “tonalidade perfeita de americano” se iniciasse. Como é possível perceber no excerto a seguir, a construção de pensamento, por sinal, comum entre os estudantes, acerca de sua própria “incapacidade” de falar inglês “direito” é mais uma semente plantada pelas influências colonialistas, ainda tão presentes em mídias digitais, e mantida e reproduzida pelos próprios sujeitos do 6º ano “A”, sendo eles oprimidos pela autodesvalia que “resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (Freire, 1987, p. 69).

*Felicity*: Ih, vocês estavam tão bonitinhos, quero ouvir vocês falando, vocês falam bonitinho. Vamos lá “nationalities” [ˌnæʃəˈnæltɪz]  
*Estudantes*: Nationalities [nætʃɪnəliˈtɪʃɪz]  
*Felicity*: And countries [ænd ˈkʌntrɪz]  
*Estudantes*: And countries [ænd ˈkʌntrɪz]  
*Estudante 10* (tentando pronunciar o flapped “t” presente no sotaque de *Felicity*): na...tio... nali...ty [na... tʃi... nali...tʃɪz]. Af! Eu não consigo, professora.  
*Felicity*: Vai... Quando vai no embalo, não fica parando não. Vai que vai. Vai que sai.  
*Estudante 10*: Eu não sei falar inglês direito, tia.  
*Felicity*: É só... pensa em nacionalidade, fala nacionalidade.  
*Estudante 10*: Nacionalidade  
*Felicity*: agora, nationality [ˌnæʃəˈnæləti]  
*Estudante 10*: nationality [ˌnæʃəˈnæləti]. Olha aí, não tem jeito! Só os “gringos” mesmo, tia.  
*Felicity*: Relaxe, meu filho, uma hora sai.  
*Estudante 10*: Da minha boca não sai não. Eu já sei, já. Desisto.  
*Felicity*: Desiste nada! Uma hora sai é só acreditar e ir praticando aos pouquinhos. Bora lá, gente!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 19 DE OUTUBRO, 2022)

As falas de *Estudante 10* parecem mostrar, mais uma vez, a descrença em si e a certeza de que a “tonalidade perfeita de americano” só é possível aos “gringos”. Essa percepção fatalista que faz com os estudantes expressem e ouçam de si mesmos “que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber” (Freire, 1987, p. 69) vem de uma ideia (ainda muito difundida no Brasil) de que a língua inglesa é de países

como os Estados Unidos e a Inglaterra, e, além disso, esses países são vistos como falantes de uma língua homogênea, na qual apenas conseguimos ver diferenças de um país para outro (ou falo inglês estadunidense ou britânico), desconsiderando que, mesmo dentro desses países, há centenas de outros sotaques e até mesmo outras línguas. E essa imagem de homogeneidade é vendida para o mundo por meio de seus livros didáticos, cursos e discursos. (Kalva *et al.*, 2013, p. 3).

Ou seja, por mais criativos e inventivos que sejam os sujeitos desta pesquisa, a noção da incapacidade do sujeito brasileiro falar inglês “direito” não foi criada pelos estudantes do 6º ano “A” do CEF Hope, mas algo plantado e cultivado em terreno brasileiro — e em vários outros espaços, já que que o mito do falante nativo é algo presente em muitos contextos de aprendizagem de línguas — capaz de fazer com que muitos estudantes, “na imersão em que se encontram (...) não possam divisar a ‘ordem’ que serve aos opressores” (Freire, 1987, p. 68), crendo e culpando-se por sua “incapacidade” de falar inglês. Afinal, essa ideia de que “só um gringo” consegue falar



inglês, sobretudo, considerando esse “gringo” como estadunidense, expressa um sentimento de inferioridade em comparação a sujeitos nativos de uma das maiores potências capitalistas do mundo atual (BBC, 2022). Assim,

mesmo que o colonialismo tradicional não se mostre tão explicitamente hoje como se dava a perceber nas sociedades coloniais per se, uma outra forma de colonialismo tem se estabelecido: ela vem travestida, a ponto de tornar seu caráter imperialista quase invisível, tornando-se assim difícil de ser identificada como uma forma de colonialismo. (Jordão, 2010, p. 2)

Por sua vez, a postura de Felicity ao insistir que, sim, o estudante conseguiria pronunciar a palavra “nationality” de uma forma inteligível, demonstra a compreensão da importância na insistência sobre o potencial possuído pelo estudante, entretanto, ainda não traz uma proposição de educação linguística, propriamente dita, capaz de convidar o estudante a refletir sobre os “usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas” (Lopes, 2008, p. 82). Afinal, não basta ao oprimido (nesse caso, os estudantes) saberem-se numa “relação dialética contrária” (Freire, 1987, p. 49) aos seus opressores (nesse caso, mais a ideia colonialista que os próprios sujeitos estadunidenses, por exemplo) para que se vejam libertos da opressão; é necessário que haja uma “práxis libertadora” (Freire, 1987, p. 49). É no terreno ausente dessa práxis que vejo, então, espaço para a promoção da educação linguística.

Pude perceber também, em meus momentos de vivências com o 6º ano “A”, que essa certa lógica binária (Rajagopalan, 2020, p. 69) que divide as pessoas em quem, supostamente, “sabe falar inglês direito” e quem não sabe, que considera as línguas como imutáveis, desconsidera o processo de educação linguística em seu caráter processual, de construção da própria aprendizagem, da importância dos erros para a construção dos acertos e da vulnerabilidade que esse processo requer, como exposto no diálogo abaixo entre Felicity e *Estudante 4*.

*Estudante 4*: professora, como é que se escreve “professora” em inglês?  
*Felicity*: Em inglês?  
*Estudante 4*: É, em inglês.  
*Felicity*: TE-A-CHER ['ti/ə/ʃər] (falando pausadamente).  
*Estudante 4*: Tá, mas como escreve? Com “a”?  
*Felicity (escrevendo na lousa)*: teacher ['ti/ə/ʃər], pronto.  
*Estudante 4*: Ah, tá! Alguém me empresta a borracha? É que eu não sei escrever nada, professora. Sou analfabeta.  
(vários estudantes riem)

*Felicity*: Não fala assim! Você está aprendendo.  
*Estudante 4*: Ou seja: não sei.  
*Felicity*: mas está aprendendo, isso que importa.  
*Estudante 4*: Coisa de quem não sabe de nada, uai  
*Estudante 11*: A professora toda boazinha para dizer que a gente é burro.  
(vários estudantes riem)

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 10 DE OUTUBRO DE 2022)

A reação de Felicity às falas de *Estudante 4* demonstra, mais uma vez, sua compreensão acerca da “importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha” (hooks, 2020, p. 49), mas a interação ainda não parece propor um diálogo para que os estudantes possam perceber que “quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado” (hooks, 2020, p. 49).

Apesar do medo de errar e da insegurança que, não raramente, faz os estudantes se sentirem incapazes de falar inglês “direito”, ao responderem o formulário 2 acerca de como se sentem sobre seu próprio processo de aprendizagem da língua inglesa, o desejo de “aprender mais”, “ser mais” (Freire, 1987, p. 104), ainda parece movê-los para a busca da continuidade de seus estudos e desenvolvimento de suas habilidades linguísticas na língua inglesa — ainda que não desassociados da referência de outros países, como é possível verificar nas figuras 8, 9, 10 e 11 abaixo.

Figura 8 – TRECHO DE RESPOSTA DE ESTUDANTE AO FORMULÁRIO 3

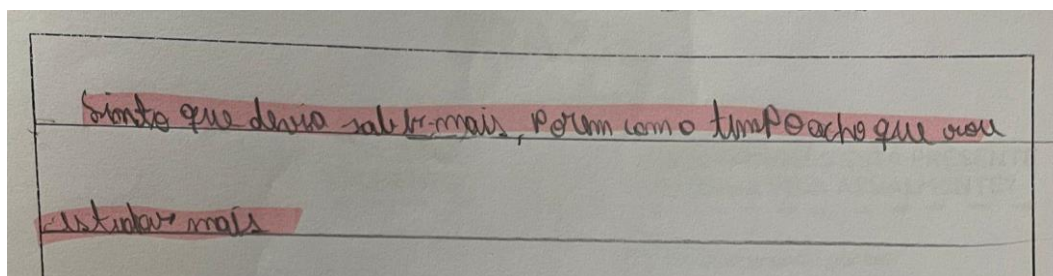
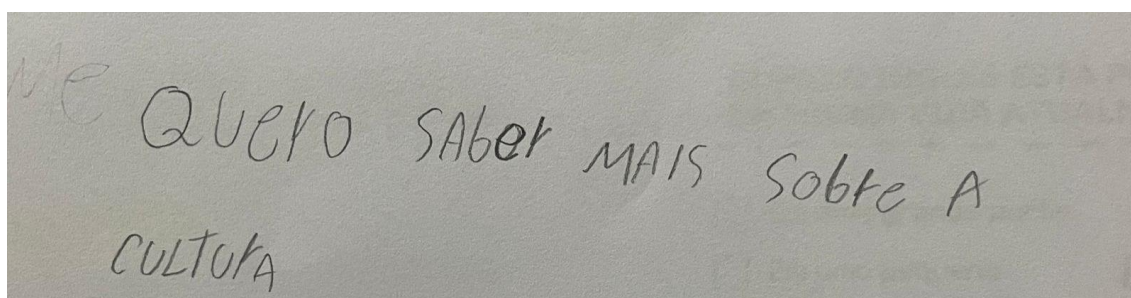
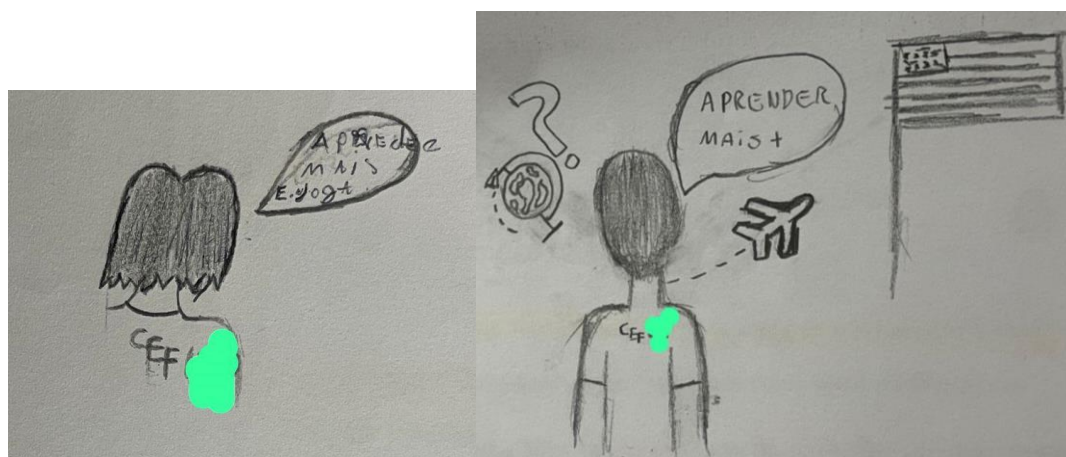


Figura 9 – TRECHO DE RESPOSTA DE ESTUDANTE AO FORMULÁRIO 3



Figuras 10 e 11 – RESPOSTA DE ESTUDANTES DIFERENTES AO FORMULÁRIO 3



Fontes: elaborado pela autora

Diante do exposto, ressalto a importância de uma educação linguística dentro da sala de aula de língua inglesa da educação básica, que considere e respeite a existência do multilinguismo (Rajagopalan, 2020, p. 69), que promova agência sobre o próprio saber, considerando que os estudantes de uma segunda língua “devem ser compreendidos como atores sociais complexos, com ‘uma infinidade de necessidades e desejos flutuantes, às vezes conflitantes’, operando em ‘ambientes sociais complexos’” (Pennycook, 2021, p. 87-88).

*3.2.5 A escola é maior que o mundo: “eles falam que não sabem nada, mas é só ver a palavra em outro lugar que eles vão lembrando”*

Pensando com a parte do cérebro que é categórica o suficiente para compreender e utilizar unidades de medida, eu sempre soube que os metros (ainda que quadrados), pelos quais o quintal de casa era delimitado, jamais poderiam ser maiores que o mundo

todo — nem que o mundo planeta Terra e nem que o mundo Via Láctea e, muito menos, que o mundo Universo todo. Entretanto, pensando com a parte do cérebro que respeita e promove a invenção dos sentidos, me identifiquei profundamente quando li as palavras de Manoel de Barros, no décimo sétimo verso do poema “O apanhador de desperdícios”: meu quintal sempre fora, de fato, maior que o mundo. Afinal, era ali meu laboratório de conhecimentos de vida e leitura de mundo; meu quintal era o lugar onde aprendi que a construção de conhecimento vai além do que se vê e das limitações da situacionalidade em que se vive, existe a partir da criação e investigação de possibilidades. Por isso, tomei a liberdade de pensar a escola assim, como um imenso quintal, não limitada pelos seus físicos metros quadrados; mas como um local onde as possibilidades de construção de conhecimento, a partir do diálogo entre as experiências pessoais dos sujeitos, possibilitem a construção de ideias que não sejam limitadas pelo tamanho de qualquer mundo.

Assim sendo, não poderia considerar irrelevante algo, também trazido por Felicity na última conversa que tivemos presencialmente, de grande importância para a construção das relações dos estudantes do 6º ano “A” com a língua inglesa: o fato de que a presença da língua inglesa na vida dos estudantes fora da escola impactava diretamente em como os estudantes construíram suas relações com a língua dentro da escola.

Como discuti na terceira seção deste capítulo, além das interações em sala de aula, os estudantes afirmaram ter contato com a língua inglesa em suas vivências cotidianas fora da escola ao responderem o formulário 1. Ao responderem à pergunta “Como o inglês está presente em minha vida atualmente?”, para a qual os estudantes tinham quatro opções de resposta, sendo uma das opções uma resposta aberta (figura 12), 17, entre os 19 estudantes, escolheram a opção “em uma grande parte”; enquanto 1 estudante escolheu “em uma pequena parte” e outro estudante escolheu “apenas nas aulas do colégio”.

Figura 12 - EXEMPLO DE FORMULÁRIO PREENCHIDO POR ESTUDANTE

COMO O INGLÊS ESTÁ PRESENTE EM MINHA VIDA ATUALMENTE?

Em uma grande parte.

Em uma pequena parte.  Outro:

Apenas nas aulas do colégio.

Fonte: elaborado pela autora

Dessarte, é possível afirmar que a maior parte dos estudantes do 6º ano “A” tem contato com a língua inglesa fora da escola, o que, como posto por Felicity na conversa transcrita a seguir, impacta diretamente nas construções de suas relações com a língua inglesa dentro da sala de aula o que, mesmo não tendo sido dito desta forma, indica a compreensão sensível da docente acerca da necessidade de respeitar e aproveitar a experiência que têm os alunos (Freire, 1996, p. 31).

*Felicity:* Quando começou o ano, na minha avaliação diagnóstica em si, para ver questão de conteúdo, eles não sabiam quase nada, o que eles acertaram era de coisas que eles viam por aí, de palavra solta, de vocabulário...

*Ane:* Da vida deles...

*Felicity:* Isso! Coisas que eles viram no mundo aí, não de estudar na escola... Mas coisas que serviram pra cá... Tipo “cat”, “dog”, essas coisas assim... E eu perguntava pra eles assim, se já tinham tido inglês, se conheciam inglês... A maioria respondia que gostava, que tinha muita curiosidade de conhecer pelo que via nos jogos, nas internetes aí, por causa dos vídeos do Youtube... então, assim, eu vejo que o interesse deles advém de um chamamento por parte da tecnologia mesmo... Da vida, né? Principalmente, da internet. Então, assim, curiosidade eles têm, ainda bem.

*Ane:* Eles trazem isso, né?

*Felicity:* Isso! Já é deles.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA CONVERSA DO DIA 14 DE DEZEMBRO DE 2022)

No excerto acima, oriundo de uma conversa de cerca de 4 horas entre mim e Felicity, a docente não só confirma o que os estudantes disseram sobre si ao responderem o formulário 1 (como exposto acima), mas também traz um dos pontos de destaque na pedagogia crítica freireana, em que os aprendizes “partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. [...] São significações que se constituem em comportamentos seus, portanto, significações de [seu] mundo” (Freire, 1987, p. 28).

É certo que, na prática, com apenas duas horas semanais de aula (mais uma hora designada a projeto interdisciplinar, que é utilizada para as aulas de língua inglesa), Felicity não consegue construir e propor aulas que surjam, primordialmente, do universo vocabular dos estudantes, mas tem a sensibilidade de perceber e fomentar o interesse deles quando uma palavra conhecida aparece, promovendo discussões que, mesmo que rápidas, parecem trazer alento à sensação de incapacidade, algumas vezes expressa pelos

estudantes, substituindo-a pela sensação de aprendizado, como expresso nos diálogos presentes nos excertos abaixo.

*Felicity:* Galera do bem, quarta-feira. A gente tem a letra A, B, C, D, E. A letra “A” é Thursday, a letra B é Friday, letra C Wednesday, D é Tuesday e E Monday.

*Estudante 13:* Professora, essa eu me lembrei que não podia ser Friday por causa da Black Friday, que é na sexta-feira, né?

*Felicity:* Isso, muito bem. Eu até pensei... Eu falei assim: eu vou colocar Friday, que aí, alguns vão se lembrar de quando eu comentei da Black Friday. Então, vamos lá, qual é quarta-feira, qual é?

*Estudante 6:* Essa eu sabia que era Wednesday.

*Estudante 13:* Oxe, sabia como?

*Estudante 6:* Por causa da série da Wandinha que vai começar.

*Estudante 5:* Eu vou ver também!

*Felicity:* Isso, muito bem! Olha aí, Ane, eles falam que não sabem nada, mas é só ver a palavra em outro lugar que eles vão lembrando.

*Estudante 6:* É que assim fica mais fácil, tia.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 05 DE OUTUBRO DE 2022)

No trecho exposto, é possível perceber o engajamento dos estudantes quando palavras de seu universo vocabular (“Friday” e “Wednesday”) foram trazidas à tona no diálogo promovido na aula. Essa ocorrência dialoga com a ideia de Gebhard (1999) acerca de uma “perspectiva sociocultural” de educação linguística que reconheça que “a origem e a estrutura da cognição são ancoradas nas práticas culturais diárias nas quais o sujeito participa”<sup>91</sup> (Gebhard, 1999, p. 544 in Pennycook, 2021, p. 88, tradução nossa).

Diante da mesma perspectiva, Felicity relata aproveitar esses momentos de interesse mais acentuado dos estudantes para promoção do que identifiquei como educação linguística, o que ela intitula de “inglês de verdade”, como no trecho, da mesma conversa que tivemos no dia 14 de dezembro de 2022, exposto a seguir:

*Felicity:* Dar aula de inglês de verdade, do dia a dia mesmo... quase não tem tempo, sabe? Eu gosto de projeto de colégio, mas eu confesso para você que é uma coisa... pelo menos para a gente que tem pouca carga horária, como é o caso do inglês, que atrasa.

*Ane:* Sim... leva tempo.

*Felicity:* É. Aí, para falar inglês com eles mesmo, fora do obrigatório, eu tenho que aproveitar os dias em que eles lembram de algo do interesse deles mesmos, algo assim...

*Ane:* Algo que eles queiram aprender, né?

---

<sup>91</sup> Tradução livre do original “sociocultural perspective” (...) “the origin and structure of cognition are rooted in daily social and cultural practices in which an individual participates”

*Felicity:* É..., mas é mais algo que eles conhecem, sabe? Aí, eles lembram e ficam mais animados... Tipo, esse ano teve pouquíssimos projetos... teve o interclasse, que deu para eu falar dos esportes, que eles gostam... Você estava?

*Ane:* No interclasse? Não...

*Felicity:* Ah, é! E teve aquele de geografia também, que eles se empolgaram com a Copa.

*Ane:* O de geografia foi aquele dos países lá?

*Felicity:* Foi... mas só esses dois mesmo... mas, querendo ou não, me tomou... (contando) sete aulas!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA CONVERSA DO DIA 14 DE DEZEMBRO DE 2022)

Felicity tem razão em dar importância às menções dos estudantes aos seus respectivos universos vocabulares durante as aulas não apenas para promoção de uma sala de aula mais democrática e crítica (hooks, 2020), mas considerando que, como propõe Rajagopalan (2020, p. 69), quem “aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” com acréscimos e transformações que surgem com o repertório da nova língua. Outro exemplo desses momentos em que os estudantes se mostraram “mais animados” com uma aula de inglês do “dia a dia” me capturou a atenção na aula do dia 9 de novembro de 2022.

*Felicity:* Isso mesmo! Quem é inglês, nasceu na Inglaterra, que fica dentro do Reino Unido, não é isso? Então, “simbora”. Queridos, o que significa esse “u” aqui mesmo? (apontando para o termo “UK” escrito na lousa).

*Estudantes:* United

*Felicity:* United! E o que significa esse “K”? Não se lembram?

*Estudante 4:* Calma, não fala! Pera... não é a outra parte de Reino Unido?

*Felicity:* Isso. É Kingdom. United Kingdom.

*Estudante 4:* Kingdom? Eu já vi esse trem...

*Estudante 2:* Claro, a professora acabou de falar!

*Estudante 4:* Não, é em outro lugar.

*Estudante 14:* Professora, King é rei, não é?

*Felicity:* É, muito bem. King é rei. Só que aqui... deixa-me ver... É, tem até a ver com a questão de rei, porque é reino, né? Gostei da sua associação...

*Estudante 14:* Por isso que fala do Burger King?

*Estudante 4:* Burger King! Sabia!

*Felicity:* É. Rei do hambúrguer.

*Vários estudantes:* Nossa! Ah!

*Estudante 4:* Tudo faz sentido, né, professora?

*Estudante 14:* Na aula que a gente vê o sentido desse tanto de nomes das coisas...

*Estudante 15:* Professora, e free fire?

*Felicity:* Hã? Fogo livre?

*Estudante 15:* Oxe, aí já não teve sentido... no jogo não tem fogo.

*Felicity:* Uai, gente..., mas aí não sei, eu tô só traduzindo pra vocês.

*Ane:* É tiro.  
*Felicity:* É o quê, menina?  
*Ane (rindo):* É fire de tiro. É um jogo de tiro.  
*Felicity:* Ah, então tem a ver com arma.  
*Estudante 14:* Arma de fogo, né, professora?  
*Felicity:* Isso!  
*Estudante 15:* Como assim?  
*Felicity:* Amores, ó, dentro da pólvora... Tipo, sai um foguinho... aí, a gente chama de arma de fogo.  
*Vários estudantes:* Ah! Agora tem sentido mesmo.  
*Estudante 15:* Eu achava que era só um nome, gente...  
(Vários estudantes riem)

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 9 DE NOVEMBRO DE 2022)

No excerto acima percebo processos de construção de um repertório linguístico que emprega sentido e cria possibilidades de usos significativos, em substituição ao uso desapropriado de palavras tão comuns na capital de nosso país como “Burger King” e “Free fire”, mas que ainda, a partir do que indica a conversa acima transcrita, eram utilizadas sem compreensão e apropriação por parte dos estudantes. Mais uma vez, vi certa “redefinição cultural” (Rajagopalan, 2020, p. 70) acontecendo no momento da reformulação e negociação de significados que surgem a partir do universo vocabular dos estudantes.

Portanto, aproveito os indícios de construção de repertório presentes no material empírico exposto para trazer, também, à discussão dessa nuance a relevância do papel das aulas de língua inglesa dentro da educação básica pública — ainda que não necessariamente ocorram como idealizado ou desejado por muitos professores e estudantes. Esse contexto se mostra essencial para a promoção de conhecimentos e repertórios linguísticos e, sobretudo, como espaço para promoção de educação linguística. Tendo, então, função criticamente diferente, por exemplo, de cursos de idiomas e/ou instituições privadas, como exposto por Felicity no trecho exposto a seguir.

*Felicity:* Na verdade, aqui eles não vão aprender negócio de “did”, de “do”, de verbo auxiliar, de por que utilizar o verbo assim ou assado...  
*Ane:* Sei...  
*Felicity:* Então, assim, no fim das contas, você tem que saber, é... Que a metodologia da escola pública, ela é diferente de alguns outros contextos... às vezes, a gente trabalha, sim, com tradução...  
*Ane:* Sim, sim...  
*Felicity:* E é diferente da aula de inglês de um monte de outras vertentes. Sei lá... Que fala tudo em inglês, os meninos sabem usar o “ing” no final do verbo, leva os meninos em cozinha experimental para fazer comida... Sabe?



*Ane:* Aham.

*Felicity:* É muito, muito diferente. Porque, assim, na teoria, você entra uma vez na semana e só vai ver o menino na semana que vem... então, é: ensinou e passou o dever. Tem que fazer valer a pena, sabe? Dar algo para o menino pensar sobre aquilo, sei lá... é mais sobre entender como a língua é, sobre um primeiro contato mesmo, sabe?

*Ane:* É... muito se fala assim... não funciona, não funciona... mas será que não é instrumental mesmo?

*Felicity:* É, é isso. Eles não vão sair daqui falando inglês. É o básico do básico. Mas eles saem daqui sabendo que existem outros países, que se fala inglês no mundo todo... para quê o inglês serve... Essas coisas. Eu oriento eles e tudo mais. É meio desanimador mais pra mim, sabe? Porque eu gosto de dar aula para eles, mas cada um fala uma coisa... Eu sinto, sei lá...

*Ane:* Que não caminha, né?

*Felicity:* É! Não condiz o que acontece com o que está escrito, sabe? Não é inútil o inglês aqui, eles aprendem muitas coisas sobre mundo e tudo mais, mas não aprendem o inglês mesmo... é muito pouco...

*Ane:* Mas também é uma função da língua, né? Eles também precisam disso, desse conhecimento.

*Felicity:* É... é isso que eu tento pensar. Porque, senão, não vai. De tudo, de tudo, eles ainda se saem bem dentro do possível.

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA CONVERSA DO DIA 14 DE DEZEMBRO DE 2022)

Ali, naquela conversa que surgiu a partir da nossa compreensão sobre os repertórios dos estudantes e como o aproveitamento deste os motivava, eu também não percebi no momento em que ocorria, mas Felicity me auxiliava a construir minha própria definição de educação linguística para esses sujeitos que, como eu no início de minha adolescência, *estavam sendo* (Freire, 1987) periféricos e descobrindo-se ainda exploradores dessa nova língua repleta de novidades e significados a serem negociados. Exploração essa ocorrente em aulas de língua inglesa que, em detrimento do tempo, da estrutura curricular e, também, das condições físicas e estruturais do espaço escolar, talvez, de fato, não possam promover desenvolvimento tão avançado das habilidades linguísticas que se desejam, mas que têm enorme potencial para apanhar desperdícios e ser um espaço de promoção da construção pessoal de educação linguística e de repertórios relevantes para os estudantes, através de uma “sensibilidade linguística” (Menezes de Souza, 2019) que aprecia e constrói sentidos a partir das diferenças entre as línguas, tendo como objetivo educativo “apreciar as diferenças. Quando a criança que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes ela vai saber porque as pessoas no seu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola de outro [...] e assim por diante. Isso é educação baseada na sensibilidade linguística” (Menezes de Souza, 2019, p. 301).

### 3. INVENCIONANDO DIÁLOGOS POSSÍVEIS: “Tenho abundância de ser feliz por isso<sup>92</sup>”

Se há algo que, acima de tudo, a minha alfabetização tardia me ensinou foi a compreender a natureza fluida e inacabada do saber: as pedras coloridas no quintal de casa nunca estavam do mesmo jeito no dia seguinte, porque nada é, tudo está sendo. Por isso, as palavras que trago neste capítulo não foram escritas na intenção de responder perguntas de forma definitiva ou de trazer conceitos fixos e estanques; *foram escritas para compor meus silêncios* — e, quem sabe, os silêncios de mais alguém.

Esta pesquisa nasceu sob o meu profundo desejo de ouvir palavras que, se postas juntinhas e também misturadas umas com as outras e com as minhas histórias e as histórias de quem as dissesse, pudessem compor algo sobre um dos silêncios que me inquietava quando, lá do fundo, vinha-me a pergunta: o quê, afinal, acontece com o inglês na escola pública, que parece que não anda e nem desanda? É claro que, como diria Grace Passô, eu já sabia “de algumas coisinhas; a vida também não é assim tão imprevisível” (Passô, 2012, p. 16). Se não sabia, suspeitava. Eu suspeitava que as palavras que deviam ocupar o lugar desse silêncio inquietante estariam se movendo, se fazendo e se ressignificando nas relações daqueles que agora, assim como eu estive um dia, estavam dentro das salas de aula de língua inglesa das escolas públicas. Assim o suspeitava por estar saturada dos comuns dizeres e maldizeres acerca das aulas de inglês na escola pública; em quase todas as minhas conversas alguém viria me dizer que assim o é e pronto, não se aprende inglês na escola pública por isso e por aquilo. Mas, a mim, esse fatalismo não coube mais porque “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (Freire, 1994, p. 52). Então, resolvi a sala de aula de aula adentrar *por não gostar das palavras fatigadas de informar*.

Daí foi que resolvi iniciar a jornada burocrática documental que se há de percorrer para adentrar o terreno sensível do quintal de uma sala de aula — não sendo eu aluna ou professora dela — na busca de construir diálogos com a pergunta para a qual eu já sabia não existir simples resposta: afinal, como os estudantes de uma turma de 6º ano, de uma escola pública periférica, constroem suas relações com a língua inglesa? Dentre as várias

---

<sup>92</sup> Barros, 2015, p. 149

formas que eu poderia ter escolhido construir esses diálogos, optei por seguir a metodologia de pesquisa que aprendi no quintal de casa, a qual consistia em pôr-me descalça e pisar no chão de terra quente de Goiás para ver, sentir e experimentar como era. Não quis perguntar diretamente aos estudantes sobre como construíam suas relações com a língua inglesa, quis ouvi-los sem perguntar; quis dialogar espontaneamente com os sujeitos que ali me acolheram para ver, sentir e experimentar as suas próprias formas de expressar suas relações com a língua. O fiz porque *dou mais respeito às palavras que vivem de barriga no chão* tipo “robbery”, “brocady”, “desker”.

Enquanto estudante e professora da língua inglesa no Brasil, que por bastante tempo *never knew I was bilingual*<sup>93</sup> (Pavlenko, 2003) e, por isso mesmo, buscava atingir o objetivo inatingível (Rajagopalan, 2020) do inglês com “tonalidade perfeita de americano”, consegui *entender bem o sotaque das águas* que os estudantes do 6º ano “A” compartilharam em suas interações durante as aulas de língua inglesa que acompanhei. O processo de construção de repertório pessoal da língua inglesa, para estudantes brasileiros de escolas públicas periféricas, parece, muitas vezes, estar acompanhado do conflito interno entre o desejo de se apropriar dessa língua que nos é de interesse e, ao mesmo tempo, pela necessidade de cumprir a “mitologia do brasileiro acolhedor, generoso e indulgente [...] o povo que ‘dá a outra face’” (Souza, 2022, p. 68). Ou seja, mesmo se tratando de pré-adolescentes de 11 e 12 anos, já consegui ver nos estudantes essa dualidade de sentimentos que parece, pelo que sei de minha experiência pessoal e de conversas com colegas professores, ter o desejo de brincar com a língua inglesa e utilizá-la em seu benefício — como, de fato, o deve ser (Pennycook, 2021); entretanto, muitas vezes há a prevalência do sentimento de menos-valia brasileiro em função da ideia da “competência do falante nativo” (Rajagopalan, 2020, p. 67), o “gringo”.

Nesse sentido, após a oportunidade de viver e sentir o quintal da sala de aula do 6º ano “A” por cerca de quatro meses, me coloquei a ouvir todas as gravações de áudio para transcrevê-las para, enfim, *dar respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes* a quem não os conheça e, por isso, não tenha como prezar as palavras ditas por esses sujeitos tanto quanto o meu interesse me fez prezar. A cada segundo revivido, através da escuta e transcrição dos áudios, pude concordar ainda mais com

---

<sup>93</sup> Em seu texto, fruto de uma pesquisa com imigrantes, Pavlenko (2003) discute, em união com seus sujeitos de pesquisa, conflitos identitários de sujeitos multilíngues que sentem dificuldade em se identificar como falantes da língua inglesa por se compararem com falantes “nativos” da língua.

Manoel de Barros quando ele diz que “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2015, p. 152). Um encantamento, não posso deixar de pontuar, que não aconteceu despido de minha responsabilidade de cientista social sabendo que a minha função ali, além de viver e encantar-me com as vivências e descobertas do 6º ano “A” era “a de honrar o privilégio de elaborar um pensamento” (Souza, 2022, p. 68) promovendo diálogo entre o que vivi, as escutas com as quais me privilegiaram e os conhecimentos que construí — e sigo construindo — ao longo de minha jornada enquanto linguista aplicada. Assim, tomei a liberdade de unir as palavras de Manoel de Barros e de meus sujeitos e companheiros de pesquisa para a construção de cada uma das nuances que pude encontrar em reincidência no material empírico.

Optei, então, por construir cinco possíveis diálogos que trouxessem luz à pergunta acerca de como os estudantes de uma turma de 6º ano, de uma escola pública periférica, constroem suas relações com a língua inglesa. Prezando *a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis*, organizei os diálogos pelo que, a mim, pareceu de mais antigo e estanque — *as palavras fatigadas de informar* — para o que me pareceu uma porta bem aberta para a promoção de uma educação linguística — *querer a voz com um formato de canto* — capaz de possibilitar aos estudantes a construção da compreensão de, como não existe um só formato específico de canto, também não há um só inglês; não mais buscando falar com “tonalidade perfeita de americano”, mas almejando se tornar falantes que “podem [e devem] preservar seu sotaque sem que sejam vistos como alguém com falta de conhecimento” (Kalva *et al.*, 2013, p. 6).

Considerando a minha *abundância de ser feliz por ter sido aparelhada para gostar* da promoção da democracia em sala de aula, não pude deixar de dar respeito (sobretudo, nos diálogos promovidos nas nuances 2 e 3) à criatividade e exploração dos estudantes em seu uso da língua inglesa durante as aulas. Nos vários momentos em que se sentiam confortáveis para criar novas maneiras de personalizar a língua inglesa em favor de seu próprio uso — oriundo de alguma necessidade comunicacional —, os estudantes trouxeram indícios de como já construía suas relações com a língua inglesa e, também, de como acreditam que poderiam construir suas relações de outras maneiras. Para mim, esses indícios mostraram que a situacionalidade pessoal e a identidade brasileira (em oposição à identidade “gringa”) são fatores determinantes na elaboração

das relações com a língua inglesa, como demonstrado por *Estudante 4* durante a roda de conversa que tivemos no último dia em que estive com os estudantes.

*Estudante 2:* Eu não gosto é de vir pra aula, professora.

*Ane:* Entendi. Mas você tem que vir, então, como essa aula poderia ser mais confortável para você?

*Estudante 4:* Posso falar, Ane?

*Ane:* Pode!

*Estudante 4:* Eu gosto da aula e tudo, gosto da professora Felicity, mas eu queria que tivesse mais coisas tipo momentos de conversa.

*Ane:* Tipo esse?

*Estudante 4:* É, mas mais assim... Tipo, a gente perguntando como fala tal coisa em inglês para a professora, sabe? Porque tipo, como é o nome daquele negócio que você mostrou que tem na casa lá do Japão, bem pequeno?

*Ane:* Para guardar as coisas?

*Estudante 4:* Isso. O solo, sei lá

*Ane:* O sótão.

*Estudante 4:* É! Então, na minha casa não tem, mas na minha casa tem o salão da minha mãe, aí eu queria saber como é o nome do da casa que a minha fez o salão, sabe? Essas coisas.

(Vários estudantes riem)

*Estudante 4:* É sério, pode ser que o povo lá do Japão não tem na casa deles. Aí, é uma coisa que a gente ia saber e... e eles iam saber sobre a gente...

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 07 DE DEZEMBRO DE 2022)

Ouvir a *Estudante 4* construir essa reflexão me trouxe, mais uma vez, a percepção de que o potencial da escola no que tange à criação de possibilidades para a expansão da leitura e compreensão de mundo do estudante é imensurável e, portanto, *maior do que o mundo*. Além disso, me trouxe a urgência da utilização do espaço, físico e imaterial, da sala de aula de língua inglesa na escola pública como propício para promoção de educação linguística que, como argumentei na introdução deste trabalho, vai muito além da busca pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas do sujeito, mas que considera questões culturais e identitárias como fundamentais para esse processo.

Dos *desperdícios que apanhei*, então, que me proporcionaram a construção dos diálogos discutidos na seção anterior, algo que muito me moveu — e que, sem dúvidas, continuará me movendo daqui em diante — foi a percepção que pude construir acerca das inúmeras possibilidades de leitura e releitura de mundo através das relações — relação consigo, relação com o outro e, nesse caso, relação com a língua inglesa. Tudo o que vivi durante esses trinta meses tinha muito para ser figurinha repetida a alguém que não

causasse tanto encantamento como causa a mim, afinal, eu já havia estado em salas de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas, como estudante e como professora; já havia feito algumas leituras sobre linguística aplicada e prática pedagógica crítica e reflexiva e, também, já havia lido e relido “O apanhador de desperdícios” de Manoel de Barros, mas não há como estar no mundo de forma neutra (Freire, 1994). Eu fui transformada pelas vivências desse processo e, pelas conversas finais que tive, pude perceber que também não deixei o quintal do 6º ano “A” inalterado após minha passagem por lá. Nas palavras do *Estudante 11*:

*Ane*: Gente, então, eu acho que é isso... Eu só queria agradecer vocês pela recepção e pela participação tão ativa de vocês.

*Estudantes*: Ô, fofinha! Thank you, teacher.

*Estudante 11*: Tia, a gente que tem que agradecer por você nos contar que o Justin Bieber é do Canadá.

(Vários estudantes riem)

*Estudante 11*: Mas é sério, tia. Você é tipo... Maior legal e tudo, mas também faz a gente ver coisa que a gente não via, tipo, coisas novas mesmo sobre o inglês... não que a tia Felicity não ensina, mas tipo... Antes eu achava que o inglês era mais só pra viajar e tudo, você me disse até que a Shakira é da Espanha e fala inglês! Eu nunca ia saber disso!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA AULA DE 07 DE DEZEMBRO DE 2022)

Nas palavras de minha grande companheira de jornada Felicity, no momento de nossa despedida presencial:

*Felicity*: Ane, você é uma fofa! Mesmo você sendo uma dog person e eu sendo uma cat person, você foi um presente para mim! Eu achei maravilhoso passar esse tempo com você... Sua empolgação, sua vontade de fazer, sua disponibilidade para conversar, sabe?

*Ane*: Ô, gente!

*Felicity*: Não, sério. Foi pouco tempo, mas me fez repensar muitas coisas.

*Ane*: Imagine eu! Meu coração é só gratidão e minha mente está um turbilhão.

(ambas riem)

*Felicity*: Olha, escreve o que você tem que escrever... se você achar que precisar de qualquer coisa, você será sempre muito bem-vinda com esse seu ar de inventar moda na sala. Aprendi muito, muito com você!

*Ane*: E eu também! Obrigada!

(GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA CONVERSA DO DIA 14 DE DEZEMBRO DE 2022)

Diante de tanto vivido e refletido, vejo, hoje, o vazio oco causado pelo silêncio de meus questionamentos acerca das aulas de língua inglesa na escola pública e, sobretudo,

sobre as relações construídas pelos estudantes com a língua, ocupado não por respostas fixas, mas por diálogos invencionados a partir de minhas vivências no quintal do 6º ano “A” do CEF Hope. Esses diálogos me mostraram nuances de relações e leituras de mundo que, para mim, são terreno fértil para a promoção de educação linguística nesse contexto. De volta e, obviamente, também alterado (com a licença que sei que um grande poeta daria a uma aspirante a apanhadora de desperdícios) devolvo minha releitura do poema “O apanhador de desperdícios” de Manoel de Barros:

A apanhadora de desperdícios

Uso a educação para compor meus silêncios

Não gosto das visões

fatalistas sobre ensinar.

Dou mais respeito

às que vivem nas relações

tipo “robbery meu case, tia”.

Entendo bem o sotaque brasileiro.

Dou respeito aos “ingleses” periféricos

dos seres periféricos.

Prezo a invenção mais que traduções.

Prezo a velocidade

da construção mais que a da memorização.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhada

para gostar de diálogo.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Sou uma apanhadora de desperdícios;

amo os detalhes

como os estudantes.

Queria que as vozes da escola ressoassem como ressoam cantos.

Porque eu não sou da fatalidade:

Sou da criatividade.

Uso a educação para compor meus silêncios.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGEE, Jane. Developing qualitative research questions: A reflective process. **International journal of qualitative studies in education**, v. 22, n. 4, p. 431-447, 2009.

AGÊNCIA BRASÍLIA. **British Council: DF é referência em inglês na rede pública**. Disponível em: <http://gg.gg/oci4d>. Acesso em: 1 fev. 2021.

ARAÚJO, Iara Teixeira de. **Vivências e reflexões em um não-curso de formação de professoras de inglês: um ato de esperar**. 2021. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ASSIS-PETERSON, M. H. M. D. A. A. D. O INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: VOZES DE PAIS E ALUNOS. **Polifonia**, Mato Grosso, v. 12, n. 12, p. 107-128, out./2006. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1073>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 145-175, ago./2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BARROS, Manoel De. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2015.

BENSON, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), **Autonomy and independence in language learning** (pp. 18-34). London: Longman

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. **Superdiverse repertoires and the individual**. In: **Multilingualism and multimodality**. Brill, 2012. p. 9-32.

BORELLI, Juliana Dalva Villarinho, 2018. **O ESTÁGIO E O DESAFIO DECOLONIAL: (DES)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS**. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8185/5/Tese%20-%20Julma%20Dalva%20Vilarinho%20Pereira%20Borelli%20-%202018.pdf> . Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Fabiana Neiva Veloso; LOPES, Marlo Renan Rocha; DE OLIVEIRA MARTINS, José Clerton. NOTAS SOBRE O VIÉS UTILITARISTA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E O MODELO DA PAIDEIA. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 2, p. 212-228, 2018.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 3 ed. New York, Pearson Education, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHENG, Hsing-Fu; DÖRNYEI, Zoltán. The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. **International journal of innovation in language learning and teaching**, v. 1, n. 1, p. 153-174, 2007.

CHICO TERRA. **Cresce a procura por cursos de inglês gratuitos a distância no Brasil**. Disponível em: <http://gg.gg/oci2t>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COOK, Vivian J. **Evidence for multicompetence**. *Language learning*, v. 42, n. 4, p. 557-591, 1992.

COX, Maria Inês Pagliarini; DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. **The South Atlantic Quarterly**, v. 111, n. 1, p. 95-109, jan./2012. Disponível em: <https://www.adivasiresurgence.com/wp-content/uploads/2016/02/Silvia-Rivera-Cusicanqui-Chixinakax-Eng1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

DA COSTA SILVA, Themis Rondão Barbosa. TRANSlanguaging: uma perspectiva decolonial para o ensino de línguas. **Revista Letras Raras**, v. 12, n. 1, p. 8-24, 2023.

DAMIANOVIC, M. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005

DIAS, Romar Souza. **DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DE CLASSES SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS RUMO À APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADES**. 1. ed. [S.l.]: UNB, 2013.

DUARTE, Vera Cabrera. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 119-142, jun./2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43348>. Acesso em: 17 jul. 2022.

ERLARCHER, Ana Carolina, 2009. **Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública**. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09122009-113535/publico/ANA\\_CAROLINA\\_ERLACHER.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09122009-113535/publico/ANA_CAROLINA_ERLACHER.pdf). Acesso em: 06 ago. 2022

FAIRCLOUGH, N. **Global capitalism and critical analysis of language**. Disponível em: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/8546/1/la0080071.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

FERRAZ, Daniel. Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 55-71, 2015.

FERRAZ, Daniel Mello de; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. **A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas**. 2009.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL COMO O MERCADO QUER: NECESSÁRIA, MAS INALCANÇÁVEL. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 138-150, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FRASER, M.; GONDIM, S. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA / AUTORES ASSOCIADOS, 1989. p. 1-49.

FORTES, Livia, 2018. **Ressignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21660>. Acesso em: 07 ago. 2022.

G1 - DF. **Curso de idiomas gratuito: Jovem de Expressão oferece 125 vagas no DF**. Disponível em: <http://gg.gg/oci3i>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GIMENEZ, Telma. **Anais do 3o Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2005. p. 19-22. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/enfopli/enfopli2005p.pdf>>. Acesso em 29/01/20214

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. Revista Letras & Letras, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

JORGE, ML dos S. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 161-178, 2009.

JORNAL USP. **Um Brasil de 154 línguas**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

JUNIOR, Ronaldo Corrêa Gomes. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** Pimenta Cultural, 2020.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Brasil, 2006

HAWKINS, M.; NORTON, B. **Critical language teacher education.** 2009

HOOKS, Bell. **Teaching community: A pedagogy of hope.** 1. ed. London: [s.n.], 1999.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: Education as a practice of freedom.** 1. ed. London: [s.n.], 1994.

KALVA, Julia Margarida; DE JESUS FERREIRA, Aparecida. APRENDE-SE MELHOR ESTUDANDO COM NATIVOS?-ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA. **Revista Intersecções**, v. 6, n. 11, p. 92-110, 2013.

KANT: **Filosofia de Kant.** Disponível em: <https://diegoavendano.me/2018/01/21/como-citar-kant/> Acesso em: 30 jun. 2021

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Boitempo editorial, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, v. 340, p. 1990, 1999.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIMA, S. D. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** 1. ed. São José do Rio Preto: Universidade estadual paulista, 2005. p. 1.

LIMA, Samuel de Carvalho; MENDES, Eliziane de Souza, 2020. **Whatsapp e fake news no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará.** Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577164137011/577164137011.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022

LISPECTOR, Clarice; GOTLIB, Nádia Battella. **Perto do coração selvagem.** 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARTINS, Rosana Mary. **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM: reflexões sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública**. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté – SP, v. 1, n. 1, p. 1, jun./2008. Disponível em: <http://186.236.83.17/jspui/bitstream/20.500.11874/752/1/Rosana%20Mary%20Martins.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **SciELO**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 189-216, jan./2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZR3QJZSZjb4yjkhtcPhkktP/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; PÔRTO, W. A. A. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas. **Domínios de Linguagem**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 850-878, mai./2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47645>. Acesso em: 4 jul. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; SANTOS, G. N. D. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS. **Trabalhos em linguística aplicada**, Brasília, v. 55, n. 3, p. 541-563, dez./2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/JRLJhwGxwZ4FPkPFXxww6BR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2019. P. 293-307.

METROPOLES. **Projeto Inglês na Estrutural procura por novos voluntários**. Disponível em: <http://gg.gg/oci4j>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MONTE MÓR, W. **Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão**. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 267-286.

MORAIS, Allan Richards de Melo Nunes *et al.* A Crise Ética na Pós-Modernidade e sua Relação com o Projeto Iluminista/The Ethical Crisis in Postmodernity and its Relation with the Illuminist Project. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 42, p. 845-860, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 456 p.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England. Pearson Education, 2000.

NORTON, B. **Non-participation, imagined communities and the language classroom**. Harlow, England, 2001.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2nd Edition. Bristol, England, 2013.

NORTON, B. Identity and language learning: Back to the future. **TESOL QUARTERLY** Vol. 50, N. 2, Jun. 2016

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. 1 ed. United States of America: Library of congress, 1992.

OBSERVATÓRIO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. Disponível em: <https://www.inglesnasescolas.org/research/demandas-de-aprendizagem-de-ingles-no-brasil/> . Acesso em: 5 nov. 2023.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, 111-125. 2016

PASSÔ, Grace. **Por Elise**. 1. ed. MG: Cobogó, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2022.

PAVLENKO, Aneta. I never knew I was bilingual. **Journal of Language Identity & Education, United Kingdom**, v. 2, n. 1, p. 251-268, out./2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/249025693\\_I\\_never\\_knew\\_I\\_was\\_bilingual\\_Reimagining\\_teacher\\_identities\\_in\\_TESOL](https://www.researchgate.net/publication/249025693_I_never_knew_I_was_bilingual_Reimagining_teacher_identities_in_TESOL). Acesso em: 12 fev. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2001.

PEREIRA, A. **O cerne da questão da educação: representações sociais acerca do ensino de língua inglesa na escola pública no contexto de professores de língua inglesa em formação**. Brasília, dez./2018.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 113-118, fev./2003. Disponível em: <http://gg.gg/oci3q>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-23, 2020.

PORSINAL, 2012: **Entrevista com Carlos Skliar**. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92> Acesso em: 07 ago. 2022

PORTAL MEC. **BNCC**. Disponível em: <http://gg.gg/oci37>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PORTAL MEC. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI N° 13.005/2014** Plano Nacional de Educação Mapa de Monitoramento do PNE LEI N° 13.005/2014. Disponível em: <http://gg.gg/oci3a>. Acesso em: 13 fev. 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

RÁDIO SENADO. **O aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil está muito abaixo do desejado**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/educacao-federal/2021/12/06/o-aprendizado-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-esta-muito-abaixo-do-desejado>. Acesso em: 5 nov. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SABOTA, Barbra; DE ALMEIDA, Ricardo Regis; DE MOURA, Rodrigo Milhomem. **Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire**. Filosofia e Educação, v. 13, n. 2, p. 2212-2234, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARTRE: \_\_\_\_\_. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHWARTZ, Suzana. **PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?**. <http://www.academia.edu/8999591/Ensino-Aprendizagem>>. Acesso em, v. 7, n. 01, p. 2017, 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 13, p. 63-81, 1997.

SILVA, Andréa Carla Castro. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2022.

SILVA, K. A. D. **SÓ É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA DE IDIOMAS: UM REPASSO HISTÓRICO DOS TRABALHOS REALIZADOS NO CONTEXTO**

BRASILEIRO. **ALAB**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1, jul./2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA\\_VII/pdf/124\\_silva.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/124_silva.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, W. **O ensino da língua inglesa no contexto da escola pública: um estudo sobre fatores desmotivadores**. Belo Horizonte, 2015.

SILVEIRA; CAVALCANTI, J. D. S. **Letramento crítico e ensino de inglês na escola pública: análise de uma experiência**. 1. ed. [S.l.]: UFPB, 2017.

SOUZA, Elié Paula Predi Dornelas De; SOEIRA, Elaine Dos Rios; SILVA, Jaqueline Quintino da. Instrumentos avaliativos: Discussão e impactos emocionais gerados pela palavra prova para alunos do 1º ano do ensino médio. In: **IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales** 28, 29 y 30 de octubre de 2015 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, 2015.

SOUZA, L. M. T. M. D. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**. DLM-USP, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1, out./2011.

SOUZA, Zico Ferreira de. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu des (interesse) em estudar essa língua**, 2009. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14076/1/Zico%20Ferreira%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 07 ago. 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza et al. **Os ventos do norte não movem moinhos**. RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, CS **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não**, p. 143-162, 2019.

TELES, Joseilde Maria. **O valor de aprender inglês: Construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica piagetiana**. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. p. 1

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, p. 91-116, 2002

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins fontes, 1934.

VYGOTSKY: ———; al. (1988), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, SP: Ícone/EDUSP.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. **O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração**. Administração:



Ensino & Pesquisa, [S.L], jul. 2015. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ZENÓBIO, L. F. S. **'Ser ou não ser':: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública**. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2017. p. 1

ZOLIN-VESZ, Fernando. Translinguagem. **Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras**. São Paulo, Pontes Editores, 2022. P. 377-382.

ZOLNIER; PEREIRA, M. D. C. A. **Aprender inglês na escola pública: Uma questão de identidade, investimento e comunidades imaginadas**. Locus, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 247, jul./2007. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/13194>. Acesso em: 27 jun. 2022.

## APÊNDICE A



Pesquisadora: Ane Karoline da Silva Pereira

# POV: ESTUDANDO INGLÊS IN BRAZIL

e agora?

O QUE MAIS SINTO ACERCA DE ESTUDAR INGLÊS ATUALMENTE?



COMO O INGLÊS ESTÁ PRESENTE EM MINHA VIDA ATUALMENTE?

Animação

Indiferença

desinteresse

Outro: \_\_\_\_\_

Em uma grande parte.

Em uma pequena parte.

Apenas nas aulas do colégio.

Outro: \_\_\_\_\_

COMO TENHO CONTATO COM O INGLÊS?

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais eu escolho

Em músicas/filmes/séries/jogos, os quais entro em contato por acaso.

Apenas nas aulas do colégio.

Outro: \_\_\_\_\_

COMO EU GOSTARIA QUE FOSSE MEU CONTATO COM O INGLÊS?

Mais frequente. Tenho vontade de aprimorar meu uso da língua.

Não pensei muito sobre isso. Acho que como está é suficiente.

Menos frequente. Não tenho vontade de aprender ou utilizar a língua.

Outro: \_\_\_\_\_



Pesquisadora: Ane Karoline da Silva Pereira

# POV: ESTUDANDO INGLÊS IN BRAZIL

e agora?



PARA MIM, O INGLÊS SERVE  
PARA:



Circule todos os itens com os quais se  
identificar

trabalhar	no Brasil, nada	viajar para outros países	usar as redes sociais
falar com pessoas de outros países	entender músicas	aprender sobre diferentes culturas	participar de grupos culturais com os quais me identifico
me divertir	nada, não uso inglês	cumprir a carga horária do colégio	descobrir coisas novas
encontrar mais oportunidades			jogar
para me fazer sentir mais esperto	ter acesso a variados conteúdos	para me fazer sentir menos esperto	para me comunicar de formas variadas

COMO ME SINTO ACERCA DO MEU APRENDIZADO  
DE INGLÊS EM MINHA ESCOLA? (VOCÊ PODE  
DESENHAR, ESCREVER, RASCUNHAR, FAZER  
COLAGEM, SE EXPRESSAR COMO PREFERIR)

A large empty rectangular box with a thin red border, intended for the student to draw, write, or create a collage in response to the question above.

## APÊNDICE B

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Autorização de pais ou responsáveis**

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “A ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO: IDENTIDADES ESTUDANTIS E PEDAGOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA” de responsabilidade de *Ane Karoline da Silva Pereira* estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. Os objetivos dessa pesquisa são discutir como a relação com a língua inglesa é construída em uma sala de aula do 6º ano de uma escola do Distrito Federal; problematizar diferentes maneiras como as relações com a língua influenciam a construção de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da pesquisa; problematizar e discutir desdobramentos da relação com a língua para o processo de ensino-aprendizagem dessa língua no contexto em questão. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre sua autorização para que seu/a filho/a possa cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que nem o seu nome e nem o de seu filho serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes da participação de seu/a filho/a na pesquisa, tais como gravações de áudio, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação de aulas, participação das aulas e gravação de áudio das conversas entre os participantes da pesquisa*. É para estes procedimentos que seu/a filho/a está sendo convidado a participar. A participação de seu/a filho/a na pesquisa está assegurada pela Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que reconhece que toda pesquisa pode trazer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente". Entretanto, a pesquisadora já propõe resoluções para o risco pedagógico proposto pela pesquisa (prejuízo pedagógico pela distração com a presença da pesquisadora), buscando sempre fazer parte da comunidade de aprendizagem junto com os estudantes e a professora regente e se comprometendo em ter atitudes asseguradas pela ética e pautadas no respeito.

Espera-se com esta pesquisa através da investigação construída por todos os envolvidos na pesquisa e de uma experimentação coletiva da comunidade escolar, seja possível identificar os melhores caminhos para a construção de uma vivência coletiva de aprendizagem da língua inglesa da qual os estudantes, de fato, sintam-se parte. Além disso, a pesquisa tem o potencial de devolver as informações coletadas acerca das relações estudantes-língua, em união aos estudos de linguística aplicada, para propor a construção de uma comunidade de aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, de forma a

potencializar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola de ensino fundamental citada.

Sua autorização é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a autorizar, retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu/a filho/a a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, também não acarretando em qualquer prejuízo pedagógico para o/a estudante e/ou para a turma.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 995952543 ou pelo e-mail [anekaroline1@gmail.com](mailto:anekaroline1@gmail.com)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *produção e publicação da dissertação de mestrado*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

---

Assinatura do/da participante  
do/da pesquisador/a

Assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_ permito que a pesquisadora Ane Karoline da Silva Pereira obtenha gravação de voz de meu/a filho/a \_\_\_\_\_ para fins da pesquisa científica/educacional intitulada “A ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO: IDENTIDADES ESTUDANTIS E PEDAGOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA”.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas ao meu/a filho/a possam ser publicados *produção e publicação da dissertação de mestrado*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Porém, meu/a filho/a não deve ser identificado, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma. As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Terão acesso aos arquivos a pesquisadora e sua respectiva orientadora de pesquisa, bem como os responsáveis pelos estudantes e a professora regente – mediante solicitação.

Assinatura do/a responsável pelo estudante

---

Assinatura da pesquisadora

---



## APÊNDICE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO: IDENTIDADES ESTUDANTIS E PEDAGOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA” de responsabilidade de *Ane Karoline da Silva Pereira* estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. Os objetivos dessa pesquisa são discutir como a relação com a língua inglesa é construída em uma sala de aula do 6º ano de uma escola do Distrito Federal; problematizar diferentes maneiras como as relações com a língua influenciam a construção de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da pesquisa; problematizar e discutir desdobramentos da relação com a língua para o processo de ensino-aprendizagem dessa língua no contexto em questão. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre sua autorização para que você possa cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e suas informações não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como gravações de áudio, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação de aulas, participação das aulas e gravação de áudio das conversas entre os participantes da pesquisa*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A sua participação na pesquisa está assegurada pela Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que reconhece que toda pesquisa pode trazer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente". Entretanto, a pesquisadora já propõe resoluções para o risco pedagógico proposto pela pesquisa (prejuízo pedagógico pela distração com a presença da pesquisadora), buscando sempre fazer parte da comunidade de aprendizagem junto com os estudantes e a professora regente e se comprometendo em ter atitudes asseguradas pela ética e pautadas no respeito.

Espera-se com esta pesquisa através da investigação construída por todos os envolvidos na pesquisa e de uma experimentação coletiva da comunidade escolar, seja possível identificar os melhores caminhos para a construção de uma vivência coletiva de aprendizagem da língua inglesa da qual os estudantes, de fato, sintam-se parte. Além disso, a pesquisa tem o potencial de devolver as informações coletadas acerca das relações estudantes-língua, em união aos estudos de linguística aplicada, para propor a construção de uma comunidade de aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, de forma a potencializar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola de ensino fundamental citada.

Sua autorização é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, também não acarretando em qualquer prejuízo pedagógico para os estudantes e/ou para a turma.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 995952543 ou pelo e-mail [anekaroline1@gmail.com](mailto:anekaroline1@gmail.com)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *produção e publicação da dissertação de mestrado*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

---

Assinatura do/da participante  
do/da pesquisador/a

Assinatura

## Termo de assentimento do menor

Estudante,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “A ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO: IDENTIDADES ESTUDANTIS E PEDAGOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a relação com a língua inglesa é construída em sua sala de aula para que possamos problematizar diferentes maneiras como as relações com a língua influenciam a construção de suas identidades e de seus colegas de turma. A pesquisa será realizada apenas com seus colegas de turma e sua professora de Língua Inglesa. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita em sua sala de aula, durante suas aulas cotidianas de língua inglesa. Para isso, a pesquisadora Ane Karoline da Silva Pereira estará com vocês em todas as aulas de Língua Inglesa, participando das aulas com vocês para conhecer melhor a rotina das aulas de língua inglesa. Gravações de áudio das aulas serão realizadas para que a pesquisadora possa construir a pesquisa, mas não serão divulgadas em lugar algum. O uso das gravações de áudio é considerado seguro, mas é possível ocorrer interferências nas aulas, apesar disso, a pesquisadora fará o que for possível para não atrapalhar o processo de aprendizagem de vocês. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 61 995952543. Mas há coisas boas que podem acontecer como identificar os melhores caminhos para a construção de uma vivência coletiva de aprendizagem da língua inglesa da qual os estudantes, de fato, sintam-se parte. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa você poderá ter acesso a ela por meio de *produção e publicação da dissertação de mestrado*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “A ESCOLA É MAIOR QUE O MUNDO: IDENTIDADES ESTUDANTIS E PEDAGOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA” que tem o/s objetivo(s) de discutir como a relação com a língua inglesa é construída em sua sala de aula para que possamos problematizar diferentes maneiras como as relações com a língua influenciam a construção de suas identidades e de seus colegas de turma. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que

posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Taguatinga, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do menor

---

Assinatura da pesquisadora