

ORGANIZADORAS

Liliane Salera Malta • Marianna Cardoso Reis Merlo

TEACHER SIM, EDUCADORA TAMBÉM

educação linguística com crianças
em uma releitura das cartas de Paulo Freire



ORGANIZADORAS

Liliane Salera Malta • Marianna Cardoso Reis Merlo

TEACHER SIM, EDUCADORA TAMBÉM

educação linguística com crianças
em uma releitura das cartas de Paulo Freire



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

I253

Teacher sim, educadora também: educação linguística com crianças em uma releitura das cartas de Paulo Freire / Organização Liliane Salera Malta, Marianna Cardoso Reis Merlo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-526-8

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-526-8

1. Educação linguística com crianças. 2. Formação docente. 3. Ensino de línguas. I. Malta, Liliane Salera Malta (Org.). II. Merlo, Marianna Cardoso Reis (Org.). III. Título.

CDD 418.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Linguística - Formação docente

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Alice Kawachi Furlan Freepik - freepik.com
Tipografias	Acumin, Agenda, Rockwell
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Liliane Salera Malta Marianna Cardoso Reis Merlo

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Dedicatória

*Dedicamos esta obra às crianças,
aqui representadas na pessoa de
Alice Kawachi Furlan, autora da
imagem que ilustra a capa deste livro.*

Muito obrigada, querida Alice!

SUMÁRIO

Daniel de Mello Ferraz

Prefácio13

Marianna Cardoso Reis Merlo

Liliane Salera Malta

Primeiras palavras:

uma carta para quem ousa ensinar 16

1ª CARTA

Ana Paula Martinez Duboc

Carta a Paulo Freire em tempos

de plataformização da educação25

2ª CARTA

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

É difícil? Sim! Mas a educação

linguística na infância é possível.....38

3ª CARTA

Júlio Cesar Canal

Yuri Silva Vieira

Redescobrimos possibilidades

no magistério:

cartas para continuarmos ousando ensinar46



4ª CARTA

Giuliana Castro Bossi

**Das qualidades indispensáveis ao melhor
desempenho de professoras na educação
linguística com crianças55**

5ª CARTA

Gabriela Paes Leme Pires

**Afetos no primeiro dia de aula:
uma resposta à quinta carta.....62**

6ª CARTA

Rovena Naumann Zanotelli

**A importância da relação
professora-crianças
na educação linguística:
uma releitura da sexta carta *Das relações entre
a educadora e dos educandos*, de Paulo Freire70**

7ª CARTA

Juliana Reichert Assunção Tonelli

**Quando o ensino de línguas na educação
infantil deixou de ser 'de línguas'
e passou a ser por meio delas?
ousando corresponder com Freire
e com minhas colegas *teachers* e educadoras78**

8ª CARTA

Claudia Paulino de Lanis Patrício

**Identidade cultural e educação
linguística com crianças86**



9ª CARTA

Ana Sara Manhabusque Galvão

Ação e reflexão na educação linguística com crianças	94
---	-----------

10ª CARTA

Helena Vitalina Selbach

Reflexões sobre a educação linguística com crianças a partir da disciplina freireana	105
---	------------

Liliane Salera Malta

Marianna Cardoso Reis Merlo

Últimas palavras: para seguirmos ousando e esperando na educação linguística com crianças	114
--	------------

Sobre as organizadoras.....	120
------------------------------------	------------

Sobre as autoras e os autores.....	121
---	------------



PREFÁCIO

Daniel de Mello Ferraz

Prezadas Liliane e Marianna,

Quantas cartas lindas vocês duas foram capazes de organizar para esta homenagem a Freire! Já que vocês duas são do Espírito Santo e da UFES e, ainda, minhas ex-orientandas e hoje, amigas queridas, não poderia deixar escapar que, em 2016, no III CONEL – Congresso Nacional de Estudos Linguísticos do PPGEL da UFES, encerramentos o evento com a presença do meu tio, Silvionê Chaves, ator e educador. Na ocasião, o Silvionê apresentou o espetáculo *Cartas ao Professor*, livro escrito por ele e transformado em um belíssimo espetáculo teatral. As cartas daquele espetáculo me lembraram as cartas desta obra.

Lembrei-me também que já escrevi muitas cartas na vida: cartas de final de ano para mim mesmo (sim, para mim mesmo, escrevo há mais de trinta anos, e guardo todas!), cartas para minha família que mora(va) em Londres (eram cartas dos Correios, sim!), cartas amorosas (sim, na minha geração, jovens escreviam cartas) e cartas para acadêmicos que admiro (lembrei-me do livro em homenagem a minha querida sempre orientadora Walkyria Monte Mor, em que decidi escrever *Carta a uma educadora*). Também já recebi muitas cartas. Como vocês duas sabem, minha mãe (Midori) foi professora, mais precisamente pedagoga na educação paulista por 35 anos. Minha mãe também escrevia cartas e uma vez ela me entregou, após um dia de dupla jornada de trabalho que começava às 4 da manhã e se encerrava às 19h, com a chegada em Poá, nossa cidade, uma carta-bilhete com o poema *A gente se acostuma*, de Marina Colasanti. Que pena que não tenho mais esta carta-bilhete!

SUMÁRIO

Foi uma lição de vida lê-lo. Mas que bom que a lembrança fica: o poder das cartas!

Decidi escrever essa carta para vocês duas, por diversos motivos: o primeiro, já mencionei no início deste texto: vocês foram minhas orientandas de iniciação científica, mestrado e doutorado e, ao longo dessa caminhada de diálogos acadêmicos, além de ter sido abençoado por esses encontros, sinto-me honrado e orgulhoso de vê-las caminhando juntas; o segundo, porque quero homenageá-las no esforço de organizar um livro, algo que, sabemos, não é para qualquer um, pois exige tempo, vontade de colaboração, vontade de aprender com o outro; em terceiro lugar, pois preciso registrar minha enorme admiração pelos seres humanos que vocês duas são: cada uma a seu jeito, professoras/educadoras incríveis, amigas queridas, sempre preocupadas comigo; alegres, doces, gentis, diferentes (defeitos? Devem ter, não conheço, mas também não registraria neste momento).

Resta-me encerrar esta breve carta-prefácio falando do livro, certo? Caso contrário, tenho certeza que este Prefácio voltará “para ajustes”. Bem, a leitora será convidada, como fui, a reler um dos livros mais lindos de Freire: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* e, a partir dessa provável releitura, a leitora será convidada a adentrar esta obra dedicada a educadoras/professoras que se dedicam à educação linguística para/com/das crianças. Os tempos contemporâneos são desafiadores para educadoras/es que acreditam na diversidade/pluralidade humana e não-humana e na justiça social-cognitiva-educacional-de classe. Lutar por elas significa não abrir mão da obra de Freire. Freire me ensinou e me ensina muito, todos os dias, todas as vezes que entro em uma sala de aula. Suas palavras residem em mim, reverberam em minhas veias, saem do meu corpo e se expandem na e para além da sala de aula (ele deve ter escrituras com problemas, teorias desatualizadas? Sim, com certeza. Ainda assim, Freire vale a pena). Seus livros são, para mim, de cabeceira: leio, releio e não me canso, pois suas palavras alimentam a minha alma docente.

SUMÁRIO

Este livro me trouxe esses sentimentos em relação a Freire, e que bom que podemos ler mais esta releitura/expansão/crítica a sua obra. Preciso também registrar que conheço (pessoalmente) quase todas as autoras deste livro: minha querida Aninha (Ana Paula Duboc), minha querida Claudinha (Claudia Kawachi-Furlan), a querida Claudia Lanis, da minha passagem na UFES, as queridas Ana Sara, Gabriela e Rovenna, que foram minhas alunas/orientandas na época que foi professor na UFES, o Julio que conheci recentemente nas minhas idas à UFES em 2024/25, as queridas Juliana Tonelli e Giuliana Brossi que, por meio do Projeto Nacional de Letramentos e do GEELLE, seguimos na luta pela educação linguística (Yuri e Helena, ainda vamos nos encontrar!)

Obrigado, Liliane e Marianna,

Obrigado, autoras desta obra belíssima,

Queridas/os/es, boa leitura!

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: UMA CARTA PARA QUEM OUSA ENSINAR

Marianna Cardoso Reis Merlo
Liliane Salera Malta

Querida *teacher* (e educadora também),

Em 2023, o livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire, completou 30 anos. Ao longo desse tempo, temos sido inspiradas por essa obra a assumirmos um compromisso político com a educação linguística e uma atitude ética diante de nossa profissão.

Motivadas por essa inspiração, planejamos esta homenagem ao autor em forma de uma releitura de sua obra. Nossa ideia foi reunir contribuições de autoras/es que também têm se inspirado nas palavras de Freire, focalizando seu contexto de atuação na educação linguística com crianças em línguas adicionais. Nosso objetivo foi que as visões congregadas neste livro com o qual tanto sonhamos fossem caracterizadas por uma diversidade de saberes e fazeres em torno da educação linguística.

O título *Teacher sim, educadora também* remete ao título escolhido por Freire para sua obra e inclui uma crítica à ideia de que a ação da *teacher* se limita ao ensino de palavrinhas, musiquinhas, joguinhos e historinhas, sempre no diminutivo. Amparadas por diversas pesquisadoras, incluindo as que estão reunidas neste volume, temos reiterado que somos também educadoras, e assumimos esse compromisso a partir do reconhecimento de nossa responsabilidade diante da formação não somente de falantes de uma língua, mas de seres humanos, de cidadãos. Inspiradas por Freire, acreditamos

SUMÁRIO

Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (Freire, 1997, p. 5).

E, apesar de termos escolhido a palavra *teacher* com base em nosso contexto de trabalho como educadoras de língua inglesa, sabemos que a educação linguística pode ser realizada em qualquer língua, independentemente da relação que estabelecemos com ela, seja como língua materna, de acolhimento ou adicional. Você verá que é em torno desta última acepção que gira a maioria das reflexões propostas por este livro.

Assim como o *Professora sim, tia não*, este é um livro de cartas. Talvez não no sentido estrito do gênero carta, pois quando convidamos as/os autoras/es que escrevem neste livro, quisemos deixá-las/los bem à vontade para escrever da maneira que quisessem e, dessa forma, não poderíamos restringi-las/los a um gênero textual específico. Mas quando pensamos no propósito de uma carta, que é o de estabelecer uma comunicação pessoal com alguém, podemos dizer que esta é sim, uma coletânea de cartas, pois a correspondência destina-se a você, educadora linguística, quer você atue no ensino básico ou em outros contextos, quer você seja uma educadora experiente ou esteja ainda pensando em trabalhar com crianças. Essas cartas se destinam a você, que tem a ousadia de ensinar.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar

SUMÁRIO

para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (Freire, 1997, p. 8-9).

Talvez, ousadia seja mesmo a palavra ideal para descrevermos uma certa atitude necessária para educadoras no contexto atual. Vivemos em tempos difíceis para a educação linguística com crianças, em que discursos neoliberais ditam as regras e as práticas pedagógicas muitas vezes se resumem à aplicação de pacotes prontos, especialmente aqueles que envolvem o uso de tecnologias digitais. Na Primeira Carta, Ana Duboc faz uma reflexão pungente, porém esperançosa sobre a proliferação de plataformas digitais voltadas à educação nas redes de ensino.

Sem condenar o uso de tecnologias digitais na educação, a reflexão de Ana nos remete a Freire, quando o autor fala da armadilha posta diante da educadora, de que basta aplicar o método X, usar o aplicativo Y, logar todos os dias naquela tal plataforma que as crianças irão aprender, desenvolvendo “mentes críticas, audazes e criadoras” (Freire, 1997, p. 12). Ora, a mesma contradição percebida por Freire há 30 anos é ainda notável na medida em que tais pacotes e plataformas prometem crianças livres, críticas e criadoras, mas tolgem a liberdade, a criticidade e criatividade das educadoras ao limitar sua ação à aplicação de metodologias elaboradas por terceiros.

O discurso “vendagógico” (sim, essa palavra existe e é inclusive tema de congresso nacional) utilizado para vender tais pacotes geralmente se baseia em premissas que não se sustentam cientificamente, tais como “quanto mais cedo, melhor”. Esse discurso, apesar de convincente, tem sido questionado por diversos estudos (Merlo, 2019; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020), que demonstram que a ciência está longe de concluir que o cérebro da criança aprende

SUMÁRIO

línguas adicionais melhor que o do adulto. Na Segunda Carta, Claudia Kawachi-Furlan reitera seu questionamento a respeito desse discurso, relacionando-o com a necessidade de que nós, *teachers* educadoras, temos de estudar, de nos apropriar de conhecimentos e praxiologias para que não caiamos nas falácias que permeiam a educação linguística com crianças.

Com efeito, o trabalho pedagógico com crianças é desafiador, pois “exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (Freire, 1997, p. 9). Sabendo disso, Claudia nos lembra Freire ao reiterar seu conselho para que não deixemos que o medo nos paralise. A autora nos alerta que a educação linguística com crianças pode sim ser difícil, mas que também é possível, principalmente quando nos munimos de saberes em torno da infância e nos engajamos em uma construção coletiva de conhecimentos sobre e com as crianças.

De fato, nossa atuação é, por vezes, solitária. Seja em contextos de ensino básico ou superior, são raras as vezes em que podemos contar com alguém que compartilha das mesmas práticas e interesses. O sentimento de solidão da educadora é uma realidade que dificulta a formação docente, e foi pensando nisso também que resolvemos enviar essas cartas a você, para que você se sinta acolhida ao ver que diversas educadoras, que atuam em contextos diversos (educação infantil, ensino fundamental, superior; educadoras de língua inglesa, de língua espanhola e de português como língua de acolhimento; professoras doutoras, estudantes de pós graduação e de graduação, com formação em Letras e/ou Pedagogia) compartilham ideias, angústias e sonhos.

Falar da beleza da construção coletiva de conhecimentos nos remete à Terceira Carta, escrita por Júlio Cesar Canal e Yuri Silva Vieira. Júlio e Yuri foram nossos alunos no curso de Letras-Inglês. Seja você um/a estudante de graduação ou educadora experiente,

SUMÁRIO

cremos que você poderá se identificar com seu relato, na medida em que eles compartilham suas histórias e os desafios enfrentados pela decisão de se tornarem educadores. Em sua carta, os autores compartilham como foram seus encontros com a docência, realizados a partir de práticas desenvolvidas no curso de graduação. Eis a importância do provimento de espaços formativos para o trabalho em educação linguística com crianças na formação inicial, para que mais estudantes possam ter um encontro apaixonado com o trabalho pedagógico com crianças a partir de perspectivas freireanas.

O relato de Julio e Yuri nos fazem refletir, juntamente com Freire, que

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

Ou seja, o processo (trans)formativo é permanente, na medida em que pensamos “a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida (Freire, 1997, p. 11). E, nesse processo, desenvolvemos qualidades que, segundo Freire, são indispensáveis para a educadora de crianças. Na Quarta Carta, Giuliana Brossi nos convida a refletir sobre como essas qualidades se fazem presentes em nosso fazer educativo. Giuliana traz uma lista não exaustiva dos atributos da educadora, começando, sabiamente, pela humildade, sem a qual não há aprendizado.

Aliás, como Giuliana enfatiza, é somente a humildade que nos possibilita uma educação linguística *com* crianças, ou seja, que conta com a participação ativa delas, tanto nas escolhas metodológicas quanto na concepção do currículo e dos espaços educacionais (Malta, 2019). Sem a humildade, estamos fadadas a pensar sempre *pelas* crianças; a falar *a* elas e *por* elas. No entanto, inspiradas por

SUMÁRIO

Freire (1997), queremos falar também *com* elas, em um processo de diálogo que envolve a necessária e cada vez mais escassa prática de escuta atenta (Aragão, 2018), principalmente quando falamos de crianças.

Dá trabalho ser humilde. A humildade envolve vulnerabilidade, e sentir-se vulnerável é por vezes incômodo. Gabriela Pires fala sobre isso na Quinta Carta. A autora compartilha seus sentimentos de vulnerabilidade, principalmente no primeiro dia de aula com as crianças. O relato de Gabriela nos faz pensar que, se por um lado o orgulho produz autoritarismo, por outro a humildade produz afetos, que funcionam como antídoto para o medo gerado pelo sentimento de vulnerabilidade.

Como diria Freire (1997, p. 8), “é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico”. Em tempos de terceirização do ensino de línguas e de plataformização da educação, falar de afetos nas relações com as crianças é tarefa deveras ousada. Na Sexta Carta, Rovená Zanotelli nos convida a refletir sobre as relações que estabelecemos com as crianças, partindo do pressuposto de que elas são

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

E, sendo assim, apesar de ter condições de contribuir para o processo educacional, as crianças são muitas vezes tratadas como objeto, de modo que seus interesses, necessidades e demandas são frequentemente diminuídos em nome de um projeto de ensino que parece priorizar as demandas da vida adulta.

SUMÁRIO

Aliás, a ideia de que a criança deve aprender uma língua adicional porque isso abrirá portas na vida adulta faz parte do discurso “vendagógico” utilizado para vender soluções educacionais para esse contexto, sobretudo em um momento em que nosso país experimenta um *boom* de escolas ditas bilíngues. Juliana Tonelli critica essa ideia futurista na Sétima Carta, acenando, com esperança, que embora a educação linguística com crianças ainda seja permeada por fortes razões comerciais, temos avançado no entendimento de que ensinar línguas é um ato eminentemente político.

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 1997, p. 7).

Se reconhecemos que o aprendizado de uma língua resulta nessa capacidade criadora e nessa criticidade de que fala Freire, podemos compreender essa dimensão política da educação linguística com crianças, principalmente se considerarmos que, em nosso país, ainda são poucas as crianças que têm acesso ao aprendizado de línguas.

Mas, voltemos à esperança que nos é trazida pelas palavras de Juliana. A autora nos lembra que desde que o ensino de línguas para crianças se tornou uma realidade em nosso país, o número de pesquisas acerca desse tema tem crescido, o que não somente contribui para avanços no entendimento da educação linguística com crianças, como também nos ajuda a olhar o entorno e a perceber que não estamos sozinhas.

Uma dessas “viradas de chave” que podemos verificar nas pesquisas recentes é o entendimento de que educar uma criança em línguas adicionais é muito mais do que ensinar vocabulário e expressões. Na Oitava Carta, Claudia Lanis nos chama a atenção

SUMÁRIO

para o fato de que quando ensinamos uma língua para uma criança, estamos na verdade contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade cultural. Apesar disso, Claudia observa que, em muitos casos, não há esse entendimento. Na falta de políticas públicas voltadas para o estabelecimento efetivo da educação linguística com crianças em nosso país, ainda são poucos os contextos de formação docente que privilegiam reflexões que superam a ideia de herança cultural, isto é, de que “as coisas foram sempre assim”.

Felizmente, esses contextos de formação têm aumentado, ainda que a “conta-gotas” e, se você está lendo este livro, é porque faz parte desse movimento.

A compreensão de que contribuímos para a formação de identidades culturais é um processo que parte de análises e estudos sobre nossas ações com as crianças. Nesse entendimento, Ana Sara Galvão escreve a Nona Carta, na qual nos engaja em uma prática freireana de permanente reflexão sobre a prática (Freire, 1991), de modo a romper com ideias e discursos que por vezes nos engessam. Ana também reitera a importância de políticas de formação docente que favoreçam ações pedagógicas teoricamente informadas, mas reconhece que a ação e a reflexão sobre a ação são práticas muitas vezes individuais, que dependem da intencionalidade da educadora.

Essa intencionalidade é resultante do reconhecimento da responsabilidade docente diante das crianças. A partir do momento em que assumimos um compromisso educacional com as crianças, nos engajamos em práticas de disciplina intelectual. Helena Selbach fala sobre isso na Décima Carta, e nos faz refletir acerca dos efeitos dessa disciplina na integração entre autoridade, liberdade, ética e responsabilidade no trabalho pedagógico na infância. Helena nos conclama a assumir essas práticas em nosso trabalho a despeito dos desafios que se colocam a nós, de modo a proporcionar experiências significativas com as crianças. A autora encerra sua carta convidando-nos a sonhar coletiva e esperançosamente com as transformações que almejamos em nosso campo.

SUMÁRIO

Querida *teacher*, esta carta foi somente um “petisco” da “boniteza” de reflexões que você lerá nas próximas páginas. Assim, é com imenso prazer e alegria que convidamos você a ler esta obra, que foi pensada com muito carinho e esperança no coração, tanto por nós quanto pelas/os autoras/es que compartilham conosco suas ideias acerca da educação linguística com crianças neste volume, às/aos quais gostaríamos de deixar registrado nosso imenso agradecimento.

Esperamos que esta leitura traga a você muitas ideias e motivos para continuar esperando, no sentido freireano da palavra.

Um grande abraço,

Liliane e Marianna.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R.C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.R.; CAMPOS, D.M. (orgs.) **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 241-274.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 30 dez. 2024.

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

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, jul./dez, p. 21- 34, 2020.

MALTA, L.S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MERLO, M.C.R. Quanto mais cedo melhor? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 78-88, dez/2019.

SUMÁRIO

1ª CARTA

Ana Paula Martinez Duboc

**CARTA A PAULO
FREIRE EM TEMPOS
DE PLATAFORMIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

São Paulo, 30 de abril de 2024

Caro Paulo Freire,

Muito prazer. Eu sou a Ana. Sou mulher, esposa, mãe de uma menina de 10 anos. Sou mulher de privilégios nesse mundo que anda tão desigual, porque tenho casa confortável e emprego estável. Meu privilégio também vem pelo fato de que sou mulher heterossexual e branca, nesse mundo que segue opressor, racista, sexista, mesmo você tendo nos alertado de que a vocação do homem é ser mais, nunca ser menos.

Pois é, Paulo, apesar de termos aprendido com você de que o ser humano é "Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se" (Freire, 2001, p. 10), a desumanização como distorção da vocação para o ser mais de que você já tratava em seus escritos, como a Pedagogia do Oprimido (Freire, 2014a), encontra ainda mais força em países como o nosso, cujo ranço colonialista se preserva, ganhando novos contornos com a guinada agressiva do neoliberalismo, que anda afetando profundamente o modo como a educação vem sendo tratada.

Aliás, Paulo, assim como você, eu também sou professora. Sou, mais precisamente, professora universitária e formadora de professoras. Ajudo a formar pedagogas nas disciplinas "Ensino de línguas estrangeiras para crianças" e "Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas", por meio das quais seguimos em sua companhia, fundamentando-nos na ideia de alfabetização/letramento como prática social. Eu sempre trago para minhas alunas a sua reflexão tão didática acerca dos perigos de um tratamento abstrato da língua naquela sua afirmação:

Vejam o seguinte: 'Vou viver no mato. Lá mora vovó. Eu vou ver vovó. Vou de avião. Vai também Laura. Vim de lá. (...) É a preocupação com a fonética, como se a fonética existisse em si, para introduzir o V, como se o V sozinho

SUMÁRIO

fosse alguma coisa. Não existe V. Só existe V com A que dá VA e VÁ como verbo, só existe VA como sílaba de uma palavra, como vaca. Isso é linguística (Freire, 2014b, p. 93).

É uma beleza ver o entusiasmo de tantas futuras pedagogas com o encantamento que a palavra-mundo nos possibilita quando nos lançamos no exercício de alfabetizar/letrar assentado na concepção de leitura para além de “puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto” (Freire, 1997, p. 20)

Bem, decidi lhe escrever esta carta porque aprendi com você que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho” e que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronuncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2014a, p. 107). Eu ando muito angustiada, Paulo, ávida por algum acalento nesses tempos tão difíceis para formar professoras e professores. Ando até desesperançada a despeito da minha consciência de que “A desesperança é também uma forma de silenciar, de negar o mundo, de fugir dele” (Freire, 2020a, p. 23).

Veja bem, Paulo, eu não quero negar o mundo, fugir do mundo. Só queria talvez ter o poder de resetar a humanidade, porque parece que tudo o que temos dito como educadores não está surtindo efeito na sociedade que anda tão desumanizada. Também sou consciente desse processo cíclico posto na relação entre desumanização e desesperança ao me lembrar dos seus ensinamentos de que:

A desumanização, que resulta da ‘ordem injusta’, não pode ser razão para a perda da esperança, mas, ao contrário, deve ser o motivo de uma maior esperança, a que conduz a busca incessante da instauração da humanidade negada na injustiça” (Freire, 2020a, p. 23).

Mas é que a coisa anda muito pior desde que você nos presenteou com suas ideias, hoje reunidas em tantas coletâneas organizadas, o que tem me trazido profunda angústia a ponto de

SUMÁRIO

me deixar estarecida e desprovida de argumentos convincentes e esperançosos diante das recentes agendas educacionais fortemente contaminadas pelo neoliberalismo.

Você já havia nos alertado tanto sobre as forças opressoras de um capitalismo interessado em lucro e produtividade a qualquer custo. Tenho más notícias, caro Paulo: o neoliberalismo chega em seu ápice e já afeta profundamente a escola e a educação. E esse neoliberalismo do tipo predatório que está por trás das agendas educacionais em muitas redes de ensino – públicas e privadas – encontrou um grande aliado: as novas tecnologias digitais e o desenvolvimento da inteligência artificial. Eu vou lhe contar, resumidamente, o que está acontecendo em muitas escolas, tanto públicas quanto privadas, para você entender a minha difícil situação de formar professoras nos dias de hoje.

Como doutrina fundada na mínima intervenção do Estado em defesa da livre iniciativa e da abertura dos mercados, o neoliberalismo traz, conseqüentemente, aumento de competição, incutida tanto sobre as empresas que passam a atuar mais fortemente nas instituições estatais quanto sobre os indivíduos, que passam a ser avaliados (punidos ou premiados) a depender do seu desempenho, numa lógica meritocrática pautada em eficiência e produtividade.

Na educação brasileira, Paulo, eu penso que o neoliberalismo chegou pelas vias das redes privadas de ensino, em que empresas passaram a ofertar serviços e recursos didáticos às escolas com promessas de uma educação inovadora e transformadora. O negócio é tão rentável que hoje vemos surgir grandes conglomerados empresariais com atuação no setor educacional brasileiro. No Brasil, essa lógica despontou nos idos dos anos 90 e início dos anos 2000, mais precisamente, no ensino superior, quando o governo daquela época motivou a criação de cursos de Licenciatura visando a melhoria nos indicadores de qualidade de educação do país.

SUMÁRIO

A esse respeito, eu me lembro das inúmeras faculdades particulares inauguradas àquela época. Foi um *boom* de novas instituições que ofereciam cursos presenciais com oferta de disciplinas integrantes na modalidade semi-presencial. O Ensino à Distância – o chamado EaD – encontra-se devidamente previsto na Portaria Nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Mas o *boom* mesmo do surgimento dessas faculdades do setor privado se deu anos mais tarde, por meio do Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no qual o Ministério da Educação regulamentou a Educação a Distância em todo território nacional. E aqui, Paulo, o céu tornou-se o limite para esses conglomerados, que começaram a fazer a festa com a criação de cursos de Licenciatura à distância em todo o país.

Se de um lado pode-se pensar nos benefícios trazidos com a democratização do acesso à educação superior, de outro, acabou se constatando que a qualidade de muitos desses cursos é bastante duvidosa. Ou seja, a preocupação com uma educação de qualidade para todos sucumbiu à lógica “educação para todos” a qualquer custo. Na verdade, a baixíssimos custos para o estudante-cliente e com grandes lucros para os tais conglomerados. A pandemia do COVID-19, que nos obrigou ao isolamento físico entre 2020 e 2022, ajudou a alavancar o negócio. Você acredita, Paulo, que em 2022, o Brasil viu um aumento de 87% na matrícula em educação à distância, comparado ao ano de 2014 e que o número de ingressantes em cursos de licenciaturas nessa modalidade, em 2022, correspondia a 81% do total? Nesse cenário, as instituições privadas passaram a ser responsáveis por 83% dos ingressos nas licenciaturas.

Felizmente tem gente reivindicando ações para regular esse fenômeno e, ao que tudo indica, o MEC já se convenceu de que precisa mesmo regular a modalidade com vistas a cuidar da qualidade da formação docente no país. E aqui, Paulo, há quem possa entender que eu sou contra o uso de novas tecnologias na educação ou que eu desqualifico a modalidade à distância. Eu sou extremamente favorável ao uso de tecnologias e recursos digitais quando os mesmos

SUMÁRIO

respondem a um projeto político pedagógico sério e compromissado com a formação integral de estudantes. O problema do uso dessas ferramentas é quando as mesmas estão claramente a serviço de uma agenda educacional neoliberal, cujos processos de ensino e aprendizagem perdem a sua complexidade ao serem simplificados numa lógica que transforma a própria educação em um grande *commodity*. A plataforma da educação, quando atrelada à lógica neoliberal, se torna uma grande vitrine de oportunidade de novos negócios para esses conglomerados atuantes no setor educacional.

Do ponto de vista pedagógico, Paulo, eu me preocupo com a padronização do currículo, com um ensino que se torna altamente conteudista, com o controle e vigilância da gestão escolar e com o aniquilamento da agência docente. Nessa carta que lhe escrevo, quero dialogar acerca do lugar da experiência e da cotidianidade em tempos em que sujeitos são cada vez mais educados em meio a telas e algoritmos.

Em outras palavras, Paulo, a minha principal preocupação se funda, essencialmente, na compreensão do tipo de experiência humana possível nesse recente processo de plataforma da educação, pois dele decorre o risco de reduzir a função da escola em mera provedora de conteúdos, quando, na verdade, a socialização que pulsa no chão da sala de aula possui uma natureza altamente formativa, talvez o cerne mesmo da educação e que está sendo completamente tangenciado pelos conglomerados empresariais que hoje ditam os rumos das agendas educacionais. O que quero dizer, Paulo, é que se partirmos da sua premissa, de que “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (Freire, 1997, p. 19), eu fico me perguntando que tipo de sujeito estamos formando nesse novo modelo de educação que mecaniza a boniteza e a riqueza do processo de ensinar e aprender.

E isso, vale dizer, não está acontecendo apenas no ensino superior. É a realidade de muitos contextos escolares, tanto do setor

SUMÁRIO

privado quanto das redes públicas de ensino que, encantadas com o feitiço e a promessa de uma educação inovadora praticamente terceirizada vai, gradualmente, se rendendo à lógica empresarial neoliberal, comprando pacotes educacionais.

Para você ter uma ideia, Paulo, do que está acontecendo, vou lhe contar o que tenho visto e aprendido com minhas próprias turmas lá na universidade, nos relatos que minhas e meus estudantes trazem, decorrentes de suas experiências de estágio em escolas. É desse meu testemunho que nasce essa estranha angústia e estarrecimento, num contexto em que, como formadora de professoras, ando desesperançada.

Essa desesperança surge quando vemos escolas passarem a operar dentro da lógica de uma empresa, tornando-se uma provedora de serviços. Nessa lógica, professoras passam a trabalhar como as “aplicadoras” desses pacotes prontos que lhe chegam enquanto crianças, jovens e famílias são clientes ou consumidoras desse serviço, sobretudo em escolas do setor privado. Na busca irrefreável da satisfação de estudantes-clientes, perde-se o compromisso e a responsabilidade com a formação ética e cidadã, afinal de contas, é na satisfação do cliente onde reside a fidelização e a garantia das mensalidades. Ao invés da ação docente ser regulada pelos princípios duma “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante” (Freire, 1997, p. 19), o que regulam seus gestos são as regras do cliente, que “tem sempre razão”.

Vou lhe contar algumas das minhas preocupações preliminares sobre uma plataforma digital voltada para a atividade de leitura, a plataforma Árvore. Segundo informado em seu site (<https://www.arvore.com.br/>), trata-se de uma plataforma que, desde 2014, vem propondo soluções para escolas e governos no despertar do gosto pela leitura em um ambiente gamificado.

SUMÁRIO

A gamificação (ou ludificação) emprega dinâmicas de jogos em ambientes ou mesmo plataformas digitais com um propósito motivacional, lançando mão de estratégias de acúmulo de pontuações que incitam maior engajamento e interação. No caso da plataforma Árvore, são disponibilizadas às crianças e jovens várias opções de livros que vão sendo lidos neste ambiente digital. A criança digita seu nome e inicia seu processo de leitura “da posse” de uma semente. Na medida em que avança em sua leitura, a semente cresce e se desenvolve. Quanto mais leitura, mais a sua planta se desenvolve, podendo chegar a se transformar em uma grande árvore. E tudo é registrado de modo automatizado por meio do “leiturômetro”.

À primeira vista, são inúmeros os aspectos positivos da plataforma: primeiramente, a democratização do acesso a livros por meio de um vasto leque de opções de obras literárias às crianças que, livremente ou sob orientação da professora, podem navegar pelo mundo da leitura e da escrita, conhecendo diferentes estilos e gêneros textuais. Também é positiva uma e outra ferramenta interativa que incita a curiosidade e criatividade da criança na produção de suas próprias histórias. Há também que se considerar a potencialidade da plataforma na adoção de recursos para inclusão de estudantes com deficiência, como TDAH e TEA.

A despeito desses aspectos positivos, o que me preocupa está justamente em tomar essa experiência de leitura desprovida da necessária mediação da professora, porque o processo de incitação à curiosidade como parte integrante do processo de alfabetização pode estar sendo automatizado em uma plataforma que, no final do dia, transforma experiências leitoras em números. A leitura é regulada na quantificação do número de livros e número de horas lidas, gerando dados às escolas. Já a escrita de histórias ganha apoio da Inteligência Artificial, em que se questiona o processo autoral e criativo das crianças. Então, Paulo, quando eu releio, em sua primeira carta publicada na bonita coletânea *Professora sim, tia não*, quanto à necessária relação entre leitura e experiência, eu me pergunto se o

SUMÁRIO

ato de ler por meio de plataformas resulta de compreensão e comunicação na associação mesma entre o que está sendo lido e o sujeito que lê quando você afirma que:

ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade (Freire, 1997, p. 20).

Sabe, Paulo, eu fico me perguntando se uma plataforma assim, quando usada a serviço de uma agenda educacional neoliberal, não está suprimindo a potência da palavra-mundo, transformando-a num monte de letras vazias que vão sendo decodificadas enquanto a máquina vai somando quantas palavras foram lidas, quantas páginas foram lidas, quantos livros foram lidos, quantas crianças “performaram” o ato de leitura e quantos reais ou dólares a empresa lucrará com esse mais eficiente recurso educacional.

Não é curioso, Paulo, pensar que estamos falando duma plataforma chamada árvore e lembrar que você foi “alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro, gravetos, o meu giz” (Freire, 2011, p. 24)?

A árvore que alfabetiza nesses tempos atuais, Paulo, não é a sua majestosa mangueira, cuja sombra lhe protegia enquanto você, ainda pequeno, conhecia a palavra-mundo, rabiscada em seu solo pernambucano. A árvore que alfabetiza hoje não está plantada em terra de verdade, mas se assenta numa plataforma digital. Não tem raiz, mas tem algoritmos; não tem giz, mas tem clicks; não tem frutos a serem deliciosamente abocanhados, mas tem metas de leitura, quantificadas nas quantidades de livros e horas de leitura por criança e por turma escolar.

SUMÁRIO

Então, eu fico me perguntando, preocupada com a nova realidade, o que será dessa criança que hoje ingressa no mundo da leitura e da escrita sem a riqueza da experiência sensorial da palavra-mundo e fico pensando no quanto a bonita ideia de Antonio Cândido quanto ao potencial humanizador da literatura deveras encontra lugar numa plataforma que, a despeito de seu potencial, pode se tornar solo árido se não for conectada com experiência e cotidianidade.

Porque aqui o que importa é nos questionarmos a intencionalidade que está por trás desse ato de leitura. A criança que lê dentro da lógica da gamificação e da plataformização, assim temo, é tomada como uma estatística, não importando muito saber como a leitura de um dado poema, conto ou livro afeta a subjetividade e o próprio processo de formação identitária. Disso decorre os perigos da abstração de que você mesmo tratou ao afirmar "Porque a humanidade como abstração é coisíssima nenhuma. A humanidade é Pedro, Maria, José, Antônio no mundo. Metidos numa engrenagem social buscando libertar-se ou pretendendo preservar o domínio" (Freire, 2014b, p. 217).

Sinto lhe informar, caro Paulo, que a agenda neoliberal que hoje dita os projetos pedagógicos de muitas escolas não confere o tempo para a cotidianidade de que você fala em sua primeira carta. A agenda neoliberal, tangenciando que "Sou uma inteireza e não uma dicotomia. [...] Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também." (Freire, 1995, p. 18), tolhe o tempo da experiência sensorial: tolhe o direito dos ouvidos ouvirem o vento murmurar para uma mangueira; tolhe o direito dos olhos se encantarem com o vibrante das cores da manga; tolhe o direito do nariz sentir o cheiro da fruta amadurecendo; tolhe o direito da boca se esbaldar com o doce e suculento fruto; tolhe o direito do rosto sentir o feixe de sol que atravessa a grande árvore; enfim, tolhe o direito do corpo experimentar o próprio entorno de que faz parte. Corpo que se torna alheio, estrangeiro, forasteiro de seu próprio contexto. Corpo que mingua a cada dia... corpo que inexistente existindo na mecânica de uma vida

SUMÁRIO

carente de experiências, de uma leitura da palavra carente de cotidianeidade. E aqui, é grande o risco da humanidade de Pedro, Maria, José, Antônio no mundo perder-se em abstração.

Alguém poderá me acusar de pessimista, avessa à inovação trazida com as novas tecnologias. Eu não sou contra o uso de tecnologias na educação desde que essa esteja a serviço de uma formação integral e humanizadora e não a serviço de uma agenda neoliberal envolta em quantificação. Eu não sou contra uma plataforma voltada para a leitura literária desde que a função humanizadora da literatura não seja aniquilada, transformando a literatura em pretexto para um puro e simples exercício de decodificação. Eu não sou contra o uso de uma plataforma voltada para a leitura se esse ato de ler estiver conectado à cotidianeidade da escola, em que a palavra-plataforma se torna palavra-mundo, grávida de sentidos quando ela pula pra fora da tela. Eu não sou contra uma plataforma de incentivo à leitura, desde que a leitura seja, enfim, concebida como prática cultural e social.

Se houver preocupação com a experiência e a cotidianeidade na inserção do uso de novas tecnologias no processo de alfabetização das crianças, o uso desses recursos é bem-vindo. Se o projeto político pedagógico da escola estiver assentado na ideia de que “É preciso que o nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e ‘escritor’ se aproprie critica-mente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se” (Freire, 1997, p. 25) e se essa escola não se render às metas estatísticas a qualquer custo, então, o uso de recursos tecnológicos é muito bem-vindo.

Despeço-me, querido Paulo, com o desejo de saber sua opinião acerca disso tudo que estamos testemunhando hoje na educação e na sociedade. Sigo relendo todas as coisas ditas por você, noutros tempos, no exercício de conferir-lhes sentido dentro do meu tempo. Como professora que forma professoras, eu sigo no meu constante exercício de pensar certo e me lembro do quanto você nos alerta de que:

SUMÁRIO

Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (Freire, 2020b, p. 48-49).

Hoje, o meu desafio maior como formadora de professoras é estudar essa nova realidade e esperar-me novamente. Porque, como eu aprendi com você, Paulo:

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. [...] estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pretendendo tudo de uma vez, luta para fazer a vez de conhecer (Freire, 1997, p. 23-24).

Então eu sigo aqui, estudando meu contexto e minha história como parte do mecanismo de luta contra certos desmantelamentos que afetam a educação. Porque foi também você que nos ensinou que:

É na *História como possibilidade* que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo. [...] O futuro deixa, então, de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: *problemático* (Freire, 2020c, p. 69).

Hoje essa minha carta coloca o fenômeno da plataformação como problema a ser pensado porque eu, assim como você, concebo a história como possibilidade e me concebo sujeito no mundo que segue em seu compromisso com o pensar, estudar, transformar.

Com minha gratidão e admiração,

Ana

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

FREIRE, P. **Política e educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. Organização de Sérgio Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020c.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 3.ed. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014b.

SUMÁRIO

2^a CARTA

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

**É DIFÍCIL? SIM! MAS A
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
NA INFÂNCIA É POSSÍVEL**

Paulo Freire, na segunda carta “Não deixe que o medo do difícil paralise você”, aborda como o medo de não entender um texto pode impedir que façamos leituras críticas e estejamos cientes das nossas responsabilidades como leitoras e escritoras. O autor critica as práticas de “leitura bancária” que não contribuem para o desenvolvimento da reflexão crítica e da consciência necessária para compreendermos questões políticas e sociais inerentes ao conhecimento, à leitura e à escrita. Freire nos convida a refletir sobre como o medo do difícil pode nos privar de, por meio dos estudos, expandir nossas perspectivas. Para ele,

É preciso, finalmente, que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever, percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento (Freire, 1997, p. 31).

Ao propor esta reflexão com base na segunda carta de Paulo Freire, penso nas implicações desse medo nas nossas práxis em educação linguística com crianças, especialmente no que tange a construção do conhecimento acerca desse tema e o desenvolvimento das nossas próprias metodologias de ensino.

Nesses anos atuando como formadora de professores(as) e relembro meu tempo de educadora na educação infantil e anos iniciais do fundamental, um dos dizeres mais comuns que ouvia e ainda ouço é sobre como é difícil dar aula para crianças. Tendo a concordar com essa fala, afinal, acho que é difícil ser educadora de modo geral, pois exige muito preparo e responsabilidade. Há muitos obstáculos e desafios políticos, ideológicos e socioculturais com os quais aprendemos a lidar. Considerando as especificidades do público infantil, reconheço que as dificuldades envolvem possíveis lacunas na formação docente (como discutido por Santos; Tonelli, 2021; Galvão, 2022), a não regulamentação da oferta do ensino de inglês na infância, o silenciamento dos documentos oficiais sobre essa oferta (Magiolo;

SUMÁRIO

Tonelli, 2021), a falta de recursos e infraestruturas que poderiam auxiliar a prática docente, dentre tantos outros elementos.

No entanto, mesmo diante desse cenário que não parece favorável à educadora¹, felizmente, tenho observado e convivido com diversas educadoras que não se paralisaram, ou seja, como nos incentiva Paulo Freire, elas não deixaram que o medo do difícil as fizessem desistir antes de tentar. Esse medo é compreensível, pois como mencionei anteriormente, são muitos os desafios. Mas, para lidarmos com esse medo, é preciso conhecermos nosso objeto de estudo. Conseguimos fazer isso expandindo nossos olhares e assumindo responsabilidade por aquilo que fazemos. Afinal, só é difícil porque nos importamos, porque fazemos de acordo com o que é possível em determinado contexto, porque justificamos nossas escolhas e refletimos sobre nossas práxis. Talvez fosse mais fácil não assumirmos responsabilidade pelo nosso fazer docente e apenas seguirmos a prescrição de um livro didático. Mas será que é isso que queremos?

Falando por mim, não acredito que exista uma “receita de sucesso”. Obviamente, existem muitas propostas que funcionam em diversos locais e adoro compartilhar práticas exitosas, mas isso é bem diferente de seguir algo elaborado por alguém muito distante do meu contexto sem assumir a minha agência nesse processo. Portanto, quando penso na construção de conhecimento sobre esse tema, ressalto a necessidade da minha responsabilidade ao fazer escolhas conscientes. Quanto mais eu estudo, mais estou ciente das teorias relacionadas às minhas práticas. Esse estudar envolve repensar o que entendo por criança, ou seja, não a vejo como aquele ser passivo que apenas segue as instruções dos adultos. Estudar possibilita ressignificar o conceito de língua no qual eu acreditava no início da minha carreira, isto é, que língua não é apenas um conjunto de regras, mas é também uma construção histórica e social. Estudar

1

Escolhi usar o feminino por considerar que a maioria dos profissionais que atuam com crianças são mulheres.

me ajuda a compreender que, para além de ensinar e aprender uma língua, defendo uma educação linguística que busca expandir esses conceitos tão naturalizados em nossa área, valorizando o contexto e a diversidade, como explicam Ferraz e Mendes (2021).

Novamente, ressalto que estudar pode ser muito difícil. Revisitar nossas crenças, reconhecer lacunas em nossa formação, persistir na curiosidade epistemológica podem não ser tarefas fáceis. Mas, como adverte Paulo Freire em sua segunda carta, não podemos deixar que o medo do difícil nos paralise, pois “estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria” (Freire, 1997, p. 28).

Além disso, quem disse que precisamos enfrentar as dificuldades sozinhas? Felizmente, há a possibilidade de participarmos de grupos de pesquisa, de grupos de estudo, de cursos e eventos acadêmico-científicos, dentre outros exemplos. Para mim, a coletividade é uma das maneiras de não deixar que o medo do difícil me paralise. Nas palavras de Mendes, enfatizo a relevância de pensarmos na construção coletiva do conhecimento, pois, como defendido pela autora,

[...] o foco do processo de ensinar e aprender línguas na ELI (educação linguística intercultural) não está centrado no(a) professor(a) e nem no(a) aluno(a), mas na própria experiência de convivência e de interação. Assim, o conhecimento emerge do encontro, da colaboração, sendo construído a muitas mãos (Mendes, 2022, p. 131).

O coletivo me ajuda a prestar atenção a outros elementos que passariam despercebidos. A formação de uma rede de docentes e pesquisadoras contribui não apenas para enfrentar o medo do difícil, mas também para compartilhar vivências, sobretudo no campo da educação linguística com crianças, no qual muitas professoras ainda se sentem solitárias em seu fazer docente. Tonelli *et al.* (2023)

SUMÁRIO

nos lembram que precisamos construir coletivamente caminhos que valorizem a educação linguística na infância.

Então, quando algum aluno me conta, com certo desespero que os iniciantes na carreira demonstram (e os mais experientes também), que propuseram uma atividade de colagem com crianças de 2 anos e muitas acabaram ingerindo cola, e finalizam afirmando que dar aulas para crianças é muito difícil, eu respondo que é mesmo. Mas é muito mais do esse desespero inicial, o qual talvez nunca desapareça totalmente. Com o tempo, aprendemos sobre qual tipo de letra usar, sobre qual cor de pincel fica melhor no quadro, sobre quais atividades vão deixar a sala suja e as crianças extremamente agitadas. Com as experiências compartilhadas e com as leituras realizadas, ficamos mais atentas e alertas. Com a construção coletiva do conhecimento, nos orgulhamos de realizar um projeto que faça sentido para as crianças, as quais aprenderam muito mais do que uma lista de palavras. Mas, acima de tudo, desenvolvemos nossa criticidade para questionarmos o nosso papel, o sistema educacional e tantas outras coisas.

Enfatizo a necessidade de questionarmos as “verdades” que foram impostas a nós. Como sugere Menezes de Souza (2021), é preciso identificar, interrogar e interromper as naturalizações que a colonialidade promoveu. A educação linguística com crianças é um campo propício para pensarmos sobre isso, pois parece que todo mundo sabe como uma criança aprende e o que deve ser feito para que isso ocorra, menos a educadora e a própria criança. A mídia vai propagar a ideia de que a criança aprende mais facilmente, que ela não tem medo de errar, que é tudo muito simples porque é lúdico, e com o uso de vários diminutivos vai limitar a aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional a mais um bem de consumo que esse mini adulto precisa adquirir para ter um futuro de sucesso. Só para deixar explícito: discordo totalmente dessa proposição.

SUMÁRIO

Ao entendermos o movimento decolonial e interrogarmos esses preceitos tão comumente difundidos e aceitos, passamos a questionar o que esperamos da educação linguística na infância. Passamos a expandir aquilo que comumente associamos ao ensino-aprendizagem de inglês com crianças. Assim, passamos a ampliar o nosso repertório teórico-prático pois entendemos que a língua não é linear e as crianças não são tábulas rasas cujo papel seria apenas repetir algumas palavras. Freire em 1997 já defendia a necessidade da escola valorizar a imaginação, a criatividade, os sentimentos e os sonhos das crianças. Ele já alertava:

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto (Freire, 1997, p. 30).

Portanto, ao confrontarmos nossas crenças e expectativas com relação ao ensino de inglês para crianças, compreendemos que não há fórmula mágica. Cada criança é um ser único, assim como cada educadora. Reconhecer e valorizar suas subjetividades não é tarefa fácil em um cenário tão marcado pela objetificação, pelas relações hierárquicas, pelos discursos excludentes e violentos. Não existe uma única maneira de promover a educação linguística. A educadora, embasada teoricamente e ciente de seu papel político de professora e não apenas de tia, poderá desenvolver suas próprias metodologias visando educar respeitosamente a criança. Ao promover práxis mais plurais e horizontais, acredito que conseguimos nos distanciar dos “métodos de sucesso” e de práticas universais que fazem pouco (ou nenhum) sentido aos nossos contextos.

SUMÁRIO

Insisto na importância da formação docente para que possamos “buscar novas formas de conhecer, de aprender, de viver e de conviver na escola e na vida”, como nos instiga Pessoa (2022, p. 279). Reforço a necessidade da construção coletiva de conhecimentos sobre a educação linguística na infância. Defendo a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições para docentes e crianças. Saliento, com base em Merlo e Malta (2022), a urgência de ouvirmos cada criança para que nossas práxis façam mais sentido para elas e para nós.

Portanto, se você ainda não sabe como poderia trabalhar com uma história infantil com a sua turma de 3 anos, não se desespere. Há várias possibilidades. Estude. Leia. Conheça a sua criança. Experimente as diversas opções e escolha aquela que faz sentido para você e para a criança. Fique feliz por não levar mais atividades de recortar para crianças de 2 anos e por não cair mais na armadilha de deixar usar glitter nas pinturas. Mas, procure também ficar feliz por não deixar que o medo do difícil te paralise ou, como Freire nos ensina, não desista sem antes lutar.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, D.; MENDES, M. C. S. P. Filosofias da linguagem pós-estruturalistas e decolonialidades: contribuições para a formação docente?. **Revista Odisseia**, v. 6, n. 2, p. 107-126, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/odisseia/article/view/23227> Acesso em: 19 abr. 2022.

GALVÃO, A. S. M. 2022. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros**: diálogos possíveis e desejáveis. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

MERLO, M. C. R. MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Revista Papéis**. Campo Grande, MS, v. 26, n. 51, p. 165 -184, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991/10883> Acesso em 05 jan. 2024.

MENDES, E. Educação Linguística Intercultural. *In*: LADULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.)

Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 123-133.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T.; MARTINEZ, J, Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. R. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230/39800>. Acesso em: 19 abr. 2022.

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

SANTOS, L.I.S.; TONELLI, J.R.A. Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças. *In*: ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. (Orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para formadores e professores. Campinas: Pontes Editores, 2021, v. 2, p. 207-243.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C.J. BROSSI, G. C.; MAGIOLO, G. M. Landscape of language education in childhood in Brazil: possibilities and pathways that emerged from the V EPIC and IV assessment seminar. *In*: TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C.J. BROSSI, G. C.; MAGIOLO, G. M. (Orgs.). **Panorama da Educação Linguística na Infância:** possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças. Campinas, SP : Pontes Editores, 2023, p. 22-44.

SUMÁRIO

3ª CARTA

Júlio Cesar Canal

Yuri Silva Vieira

REDESCOBRINDO POSSIBILIDADES NO MAGISTÉRIO:

**CARTAS PARA CONTINUARMOS
OUSANDO ENSINAR**

A CORRESPONDÊNCIA DA ESPERANÇA: FORMAS DE CONTAR VIVÊNCIAS E NOS RECONSTRUIR JUNTOS

Ao recebermos o convite para a releitura de uma obra tão sincera e tão impactante em nossas vidas e atuação na docência, não poderíamos deixar de, como Freire, nos colocar pessoalmente em uma conversa tão política e necessária como a desta terceira carta. Nossas vivências dentro da educação são inevitáveis ao pensarmos juntos sobre o futuro da educação no Brasil e o nosso papel nessa luta imprescindível pelo respeito, a esperança e o afeto.

Se Paulo Freire decide escrever cartas aos que ousam ensinar, nós, autores desta releitura, decidimos nos envolver com os leitores através de cartas como as de Freire, que contam nossas experiências e revelam que nosso desejo pela profissão de educadores é digno de respeito. A primeira mensagem é do autor Yuri Silva Vieira, elucidando sua trajetória ao longo de sua primeira graduação, seu encontro com a infância e a educação com crianças. O segundo relato é de Julio Cesar Canal, e traz uma narrativa de descoberta pela educação, relatando sua motivação por ser professor desde criança e refletindo sobre como a educação linguística conversa com a prática freiriana.

ENCONTRANDO FORÇAS NA INFÂNCIA: O QUE SIGNIFICA SEGUIR COM E PELAS CRIANÇAS POR UM EXERCÍCIO POLÍTICO DA DOCÊNCIA

Filho de uma pedagoga e primo de alguns professores, eu sentia a docência como um caminho inevitável porém não tão agradável durante meus anos finais da educação básica. Ao tentar o Enem,

SUMÁRIO

a minha mente já estava embargada por decisões que eu não sentia que foram feitas por mim, tais como o seguinte pensamento: "Vou me tornar professor, e de inglês, pois o mercado de trabalho é bom"!

Felizmente, ingressando na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), me deparei com uma realidade que de forma alguma era compatível com as minhas desesperanças. Foi durante uma aula do curso de Licenciatura em Inglês, especificamente na disciplina "O ensino de inglês na educação infantil", que pela primeira vez me ocorreu uma forte sensação de amor, acompanhada de um senso de responsabilidade e seriedade que não havia sentido antes na minha caminhada formativa. Aconteceu em um *workshop*, no qual algumas crianças da educação infantil, com idades variando entre 3 e 5 anos, entraram na nossa sala de aula e tivemos que encontrar formas de, naquele breve espaço de tempo, apresentá-las à língua inglesa. Naquele momento, quando vi todos aqueles cidadãos em formação olhando para mim, com os olhos cheios de esperança, aguardando ansiosos para que eu lhes entregasse algo, enquanto também ansiavam por me entregar tanto de volta, percebi que a educação não poderia nunca ser um caminho forçado, mas um caminho escolhido e pessoalmente construído. Uma escolha acompanhada de muita responsabilidade, de cuidado e zelo, não só por aquelas crianças, mas pelo futuro e por mim. Se hoje tenho a honra de fazer a releitura de uma carta na qual Paulo Freire explicita sua revolta com as injustiças que os professores sofreram (e continuam sofrendo), não posso deixar de expor também como a docência apenas se tornou transformadora e contínua para mim ao redor da infância, com a educação com crianças.

Freire, em sua terceira carta, escrita há 30 anos, nos mostra problemas que continuam tão atuais: desprezo aos professores, negligência salarial, descaso com a docência. Além desses problemas persistirem, apesar de alguns avanços terem ocorrido, é claro, novos percalços surgiram. A perseguição, a censura, o cerceamento e o silenciamento de práticas pedagógicas se tornaram razão de

SUMÁRIO

angústia para muitos docentes nos últimos anos. Freire elucida problemas que ainda são muito presentes na vida profissional, e até mesmo pessoal, de professores no Brasil. O medo e o desrespeito sentido por docentes pelo país paralisou muitos de nós. Congelamos, ficamos calados, recuamos em frente a um enxame de injustiças que tentam fazer de nossa prática menos do que ela é. Menos transformadora, menos digna de respeito, menos amorosa, menos singular.

Em um momento de desesperança, precisamos voltar às palavras de Paulo Freire e entender que o momento de esperar é sempre o agora. Precisamos recolher nossas forças, reestruturar nossos cuidados e preocupações, alimentar nossos descontentamentos e nosso senso de justiça e esperança, para seguirmos juntos, forjando os caminhos que tantos depois de nós irão trilhar na educação.

Se Freire nos aponta em sua carta a importância de compormos essa luta unificada e tão importante para o contínuo exercício de nossa profissão, é impossível deixar de lado nesta releitura um dos caminhos possíveis para essa reestruturação política. Acredito que, em um momento tão delicado como este, em que precisamos reconstruir o significado de esperança e educação, é necessário encontrarmos inspiração naqueles que vivem a esperança, que se impulsionam pela criatividade e curiosidade. É necessário compreendermos a infância e, para mim, e talvez para outros que se identifiquem com esta carta, a melhor forma de fazê-lo seja por meio da educação com crianças (Malta, 2019). Como dito anteriormente, percebi-me como educador necessário na luta pedagógica principalmente durante minha experiência com crianças. Foi com elas que pude redescobrir como compreender o mundo, como enxergar possibilidades. É a partir da educação com crianças, de língua estrangeira em meu caso, que podemos entender a importância que nós temos, não só para eles, mas para a sociedade vigente, composta por esses cidadãos. Se é necessário reencontrar o amor e a vontade de persistir e resistir, podemos assim fazê-lo ao nos depararmos com a responsabilidade de educar crianças e de com elas aprender como

SUMÁRIO

o mundo pode ser tão belo, é claro, após superarmos juntos suas injustiças, desigualdades e violências.

Me encontro agora em um momento essencialmente freiriano. Ando esperando sobre a educação, acompanhado daqueles que me permitiram enxergar como fazê-lo.

RESSIGNIFICANDO E VALORIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA DURANTE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA: VIVENCIAR E ESPERANÇAR A INFÂNCIA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Formado em Pedagogia desde 2020, e atualmente professor de um projeto vinculado à UFES, o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), comecei a graduação de Letras-Inglês pela mesma universidade em 2021 e fiquei muito grato por finalmente cursar Letras como minha segunda graduação.

A escolha pela primeira graduação foi um momento de muita dúvida para mim, pois eu não queria necessariamente fazer Pedagogia. Quando criança, eu queria descobrir como as minhas professoras guardavam todas as informações dentro da cabeça delas, mas essa motivação se tornou ainda maior quando comecei a aprender inglês na escola pública e, desde então, sonhei em me tornar professor de inglês. Pedagogia foi como um presente que abrilhantou o caminho até eu me tornar quem sou hoje.

Com 11 anos de idade, fui para o ensino fundamental 2. Tive um professor de ciências que me chamava a atenção e, como eu era uma criança curiosa, um dia perguntei: “Professor, quando você

SUMÁRIO

era criança, o que você queria ser quando crescesse”? Ele não hesitou e certo me respondeu: “Professor de ciências.” Aquilo mudou as minhas perspectivas, pois admirei muito a certeza com a qual o professor respondeu à pergunta. Ele não sabia, mas aquela era exatamente a resposta de que eu precisava.

Minha primeira experiência ensinando crianças pequenas foi durante o estágio do curso de Pedagogia, quando me apaixonei inteiramente pela educação. Consegui concluir a graduação, colocando em prática o que lia de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Milton Santos, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O que eu ainda não sabia era que a minha graduação em Pedagogia era o plantio de vários frutos que vou colher para sempre. Hoje, digo com convicção que mesmo para quem visa atuar profissionalmente fora da docência, a Pedagogia é um curso pluridisciplinar que transcende espaços físicos e proporciona muito além de aprendizados conteudistas, mas reflexões para a vida.

Durante a faculdade de Pedagogia, pude refletir muito sobre diversas obras de Paulo Freire e por isso fazer a releitura de uma das cartas de quem ousa ensinar é uma grande responsabilidade. Na terceira carta, Paulo Freire menciona a educação como algo muito sério e aponta a má vontade da sociedade e da política brasileira em colocar a educação e o magistério em primeiro plano, como prioridade. Ao decidir permanecer no curso de Pedagogia, por diversas vezes fui questionado por pessoas que estavam curiosas com a minha decisão. A educação nunca era valorizada como deveria. Quase sempre as pessoas tinham referências, histórias e impressões negativas anteriormente construídas sobre a educação, a pedagogia ou magistério.

Enquanto era questionado, aprendi a argumentar (às vezes em silêncio) contra essa negatividade, principalmente depois de ler um livro chamado Pedagogia da Esperança. A partir dessa leitura, pude desenvolver pensamentos fundamentados que estavam de

SUMÁRIO

acordo com as minhas opiniões que antes eram tímidas, e agora possuíam referência:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 1992, p. 5).

A esperança era sempre a minha resposta, mas como explica Freire, a esperança no seu verdadeiro sentido é de esperar e não de esperar.

Na terceira carta, Freire faz um recorte histórico rápido no qual resgata a chegada da família real no Brasil, falando sobre as aulas régias nas quais o conhecimento era algo excludente. A reflexão que gostaria de provocar é sobre o quão atual é a terceira carta de Paulo Freire, pois existem vários elementos políticos citados na carta que hoje, enquanto professores, ainda precisamos lutar para que se tornem direitos. Afinal, porque ainda existem professores que trabalham exercendo a função e não têm sua carteira de trabalho assinada? Por que existem professores trabalhando em condições insalubres, sem recursos ou com salários atrasados? Se isso também acontece em outras profissões, por que ainda acontece na profissão que forma todas as outras profissões?

SUMÁRIO

Fazer essa demarcação profissional pode parecer um trabalho cansativo e sem retorno aparente, porém é dentro de uma comunidade que devemos encontrar forças para propor novos caminhos. É interessante observar que Freire é muito incisivo em seus textos, e é necessário que assim seja. A educação no Brasil urge ter valor, ser prioridade desde antes de Freire escrever as cartas até enquanto houver motivos para reivindicar e conquistar nossos direitos.

Exercer uma educação linguística com crianças é uma luta política. Uma educação que inclua as crianças e explique para elas na prática os motivos pelos quais chamamos o *teacher* de *teacher* e não de tio, chamamos a enfermeira de enfermeira e não de doutora (mesmo que, em muitos contextos, ela faça grande parte do trabalho que um médico deveria fazer, considerando as condições salariais de ambos). A educação linguística reflete o exercício de cidadania que a criança terá o dever e o direito de exercer. Explicar isso para uma criança só vai adiantá-la no processo de fazer um mundo melhor.

REARRANJANDO CAMINHOS: ENCERRANDO NOSSA RELEITURA, PORÉM SEM NUNCA TERMINAR DE ESPERANÇAR!

Ao concluir nossa releitura, buscamos assumir a responsabilidade de atuar politicamente como educadores, assim como inflamar em outros docentes o desejo de lutar e encontrar forças para continuar transformando e sendo transformados pela infância e pela educação. Como explicitamos anteriormente, a atual conjuntura da educação no Brasil pode, por vezes, parecer irremediável, mas é através de diálogos e compartilhamentos como este que nos propomos a realizar, que podemos cultivar novas esperanças.

SUMÁRIO

Agradecemos imensamente ao convite feito a nós pelas professoras, pesquisadoras e educadoras Liliane Malta e Marianna Merlo, que defendem a infância e os direitos das crianças. Juntos podemos continuar esperando, em busca de uma educação linguística crítica, humana e valorizada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SUMÁRIO

4^a CARTA

Giuliana Castro Brossi

**DAS QUALIDADES
INDISPENSÁVEIS AO
MELHOR DESEMPENHO DE
PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS**

O convite para escrever esta carta a vocês, professoras² que atuam na educação linguística crítica (em inglês) com crianças, veio com a grata satisfação em reler e me inspirar nas palavras de Paulo Freire há 30 anos atrás. Um convite recheado de afeto, e com o desafio de fazer uma releitura do nosso patrono, com esperança no coração. Os predicados que apresento em 2026, como indispensáveis para a tarefa diária de ser educadora com crianças, “são gerados na prática em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador” (Freire, 1997, p. 37).

Concordo com Paulo Freire que a **humildade** nos ajuda a reconhecer que não sabemos tudo, nem ignoramos tudo; ela nos ajuda especialmente a refletir a respeito do quanto as crianças têm a nos ensinar. Munidas com a humildade, podemos nos denominar educadoras *com* crianças, e não *para* crianças (Malta, 2019). Adentrar a sala de aula com o coração e a mente abertos para a troca de saberes com as crianças, ouvindo o que elas sabem, seus interesses que podem ser divergentes daquilo que idealizamos, exige humildade que “me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade” (Freire, 1997, p. 37). Sim, professoras, é preciso nos desprendermos daquilo que nós, adultas, definimos como verdade. Entendendo que não há apenas uma verdade, visto que somos atravessadas pelas experiências vividas, e que as lentes por meio das quais enxergamos se constituem a partir das relações e das vivências que cada criança experienciou. Com humildade, libertamo-nos da arrogante certeza de que o nosso planejamento não pode ser alterado mediante as necessidades das crianças. Em outras palavras, ao ouvir as vozes delas, nosso planejamento pode tomar um outro rumo que atenda melhor aos seus anseios, reconhecendo que ali temos seres completos, únicos, criativos, que, muitas vezes, não são ouvidos em casa. Por meio da humildade, nós, professoras, podemos reconhecer que

2

Optei por usar o feminino no decorrer da carta como forma de resistência ao padrão que privilegia o leitor masculino, além do que a grande maioria de pessoas que atuam na educação linguística com crianças são mulheres.

SUMÁRIO

em nossas crianças reside o futuro, e que, ao valorizar o olhar infantil, estamos alimentando a continuidade da nossa espécie, dando esperanças para que se solucione problemas que atualmente ameaçam a vida humana na Terra.

Além disso, é preciso juntar à humildade uma outra qualidade, que é ser capaz de **esperançar**, que não seja, contudo, confundida com esperar que é passivo, e não se impacienta. Vocês certamente precisam ser pacientes em suas rotinas. Contudo, a impaciência, em uma dada medida, é necessária para cultivar a esperança, para se levantar e ir atrás do que almejamos, ou seja, se juntar às outras educadoras e às crianças em busca de transformar o mundo. Considero esperançar uma qualidade necessária para nós, professoras de inglês com crianças, uma vez que mobilizamos repertórios linguísticos em nossas aulas que podem motivar a aceitação daquilo que está posto na sociedade, motivar a apatia e a desesperança. No entanto, também temos a possibilidade de entusiasmar, provocar com repertórios que desestabilizam e questionam, e nos retiram do conforto da espera pura, e nos levam à luta (pacífica) por uma sociedade mais justa, e por um mundo onde as crianças de hoje possam viver.

Nesse sentido, além da humildade e do ser capaz de esperançar, precisamos de **coragem** para seguirmos em uma direção diferente, para levarmos e conduzirmos discussões que emergem nas nossas aulas e que desestabilizam as normas que naturalizam situações que precisam ser discutidas, como, por exemplo, relacionadas ao racismo, às questões de gênero, à pluralidade religiosa e cultural, dentre outras. A provocação realizada na sala de aula, e que reverbera na vida das crianças, exige coragem, pois:

[...] ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia (Freire, 1997, p. 39).

SUMÁRIO

A coragem de provocar criticamente as consciências das crianças, predado que considero necessário às professoras que atuam na educação linguística com aquelas, precisa estar emparelhada com a **inteligência**, a **astúcia**, e, em grande medida, à **dedicação ao estudo**, ou seja, à pesquisa acerca das experiências e processos envolvidos na sala de aula. A inteligência e a astúcia nos dão caminhos e atalhos para a construção de argumentos que convençam as famílias de que questionar e desestabilizar as normas são formas de tornar crianças mais capacitadas para enfrentar desafios inimagináveis por nós, adultas, na sociedade fluída, espaço em que nossas crianças estão expostas e viverão em alguns anos. Por outro lado, as professoras envolvidas na educação linguística com crianças precisam também debruçar-se em pesquisas que proponham novos olhares e possibilidades para que tal educação aconteça, seja em língua portuguesa ou outra língua materna, seja em línguas adicionais, tais como o inglês. Então, professoras, a coragem não pode ser um predicado isolado, sem apoio e sustentação da inteligência, da astúcia e da dedicação aos estudos, sob a pena de tornar-se um instrumento de provocação e desgaste da perspectiva de educação linguística, crítica, política, consciente, que promova uma sociedade menos desigual e injusta.

Com base nas vivências que tenho tido, voltadas para a educação linguística crítica (em inglês) com crianças, outra qualidade que pode contribuir com as praxiologias para atuar com elas está relacionada à **fruição com as artes**: apreciar e imaginar situações em que o desenho, a pintura, a escultura, a dramatização, o teatro, a expressão corporal, a música, a dança e a literatura possam proporcionar momentos de interação com as línguas, envolvendo as crianças em vivências criativas e cheias de afeto. A sensibilização provocada pelo encontro das linguagens, e aqui considero as expressões artísticas como uma linguagem, com as temáticas interdisciplinares possibilitam o desenvolvimento integral das capacidades das crianças, mas também das professoras, que expandem o universo de repertórios linguísticos multimodais para além da construção linguística.

SUMÁRIO

De todas as qualidades que venho listar para vocês, a **tolerância** talvez seja a mais crítica de todas, no sentido de que a virtude de aceitar, respeitar, e não julgar tudo que é diferente de você, me parece ser a competência que a nossa sociedade (de 2026) vem teimando em esquecer, ao apontar o outro sem empatia, em punir, condenar e cancelar quando há divergências de opiniões, muitas vezes polarizadas e/ou falsas. A melhor forma de ensinar a tolerância é exercitando-a, e considero tolerantes e amorosas as professoras que são capazes de respeitar a unicidade de cada criança, de incentivar a criança na resolução de conflitos de forma pacífica, uma vez que

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente (Freire, 1997, p. 39).

Conviver, respeitar e aprender com o diferente nos transformam em pessoas mais tolerantes, e, conforme o próprio Paulo Freire nos ensina, a tolerância pressupõe o estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados, da ética na relação com o outro, da alteridade, de saber-se-ver no lugar do outro. Exercitar tudo isso, em uma sala de aula com dezenas de crianças de mundos diversos, e ainda promover uma educação linguística com elas é uma tarefa complexa, exigente e até mesmo dolorosa muitas vezes. Contudo, é um exercício necessário para as educadoras que dão as boas-vindas à vida real das crianças na sala de aula.

Atualmente, temos crianças que nos contam suas dores advindas do abuso em suas casas, dos preconceitos vivenciados nos espaços onde convivem, das situações de vulnerabilidade (inclusive alimentar) que vivem. As mesmas crianças nos contam histórias reais e/ou imaginárias, super criativas, fazem peraltices e se envolvem nas aulas com ideias e sugestões que contribuem para um currículo mais humanizado e interessante para as crianças. É com coragem, mas também com inteligência, que as temáticas geradoras

SUMÁRIO

de controvérsias na sociedade podem ser tratadas com naturalidade entre as crianças, quando as vozes delas são ouvidas de forma sensível por nós, professoras. É com coragem que podemos nos tornar educadoras conscientes dos desafios da sociedade atual: egoísta, individualista, voltada para os lucros e o desenvolvimento. É preciso muita coragem, inteligência, amor à humanidade e ao futuro das nossas crianças para chegar à escola e ensinar princípios baseados na solidariedade, na fraternidade e no cuidado com o outro. Tomo a liberdade de trazer um trecho onde dialogo com Aílton Krenak (2020, p. 24), para ilustrar essas qualidades que acabei de trazer à baila:

[O] jeito é olhar para o nosso interior (...) Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver". A nos envolver nas questões comunitárias ao nosso redor. Envolver pais e crianças em um movimento de valorização de saberes locais. Envolver professoras, em início da carreira, e em plena atuação na escola, nos esforços de provocar afeto nas crianças, pois o afeto é o que falta a tantas crianças e, no entanto, não deveria estar ausente. Envolver em afeto com vivências que nos mostram possibilidades de sermos mais próximos da natureza e da valorização da vida. De todas as vidas (Brossi, 2022, p. 272).

E vocês, professoras, têm provocado afeto nas crianças, têm se envolvido nas questões locais, da sua comunidade? Vocês têm ouvido suas crianças? Até que ponto esses predicados atravessam suas praxiologias? Vocês já haviam pensado na humildade, na tolerância e na capacidade de esperar como qualidades indispensáveis ao seu desempenho lá no chão da escola, com as crianças pequenas, construindo sentidos para além dos repertórios linguísticos? Nas realidades onde vocês atuam há espaço para munirem-se de coragem e problematizar as injustiças e as crueldades da vida? A sala de aula é uma correria cheia de vida, que precisa ser vista, sentida, ouvida, falada, atravessada, rompida e rasgada e que conforme Guimarães Rosa nos provoca: "O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem" (Rosa, 1956, p. 293).

SUMÁRIO

A coragem tem faltado na sua práxis ou ela é mola propulsora para vocês democratizarem a aprendizagem de línguas, a construção de sentidos outros, e a educação linguística crítica que, por vezes, desinquieta e, outras vezes, assossega? A coragem nos leva a esquentar quando o ânimo esfria, a apertar quando sentimos que os laços e abraços estão frouxos, e saber caminhar acompanhadas, enlaçadas, cuidando do outro, nos humaniza. Por outro lado, a solidão e a introspecção para enfrentar íngremes colinas são qualidades que nos tornam flexíveis, resilientes e fortes.

Antes de finalizar essa carta, convido vocês a se inspirarem nas cartas de Paulo Freire e a compartilharem suas histórias de coragem, de esquentar e esfria, de sossego e de inquietação. Um convite à reflexão acerca das suas práxis, ao compartilhamento de sentidos e de ausências, de efeitos e de afetos, tudo em um embrulho enfeitado que chamamos de vida.

REFERÊNCIAS:

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

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

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SUMÁRIO

5^a CARTA

Gabriela Paes Leme Pires

AFETOS NO PRIMEIRO DIA DE AULA:

UMA RESPOSTA À QUINTA CARTA

Quando recebi o convite para escrever esta carta, confesso que não estava vivendo meu momento mais “ilustre” como educadora. Por um instante, me perguntei se seria capaz de honrar um convite tão especial e de refletir sobre uma das cartas de Freire, estando imersa em um período de desorientação (ou, quem sabe, de orientação em excesso) na educação. Essa sensação não surgiu por acaso. Ela é atravessada por muitas razões: preocupações, angústias, insatisfações, frustrações e também por um certo pessimismo. Todos esses sentimentos vieram à tona, sobretudo, quando o enfrentamento ao sistema neoliberal e mercadológico que atravessa a educação foi inevitável.

Em 2023, tive uma experiência profundamente significativa na Educação Infantil: um tempo de escuta, de respeito às infâncias e de intensa valorização da ludicidade. No ano seguinte, aceitei o desafio de atuar nos anos iniciais. Embora essa mudança já estivesse prevista, acolhi a tarefa com certo receio, justamente por conhecer e lembrar bem a realidade desse segmento. Meu primeiro pensamento foi quase automático: “E lá vamos nós novamente”. Livros, apostilas, cadernos, folhinhas de atividades, pouco tempo para brincar, laudos questionáveis...

Com o passar do tempo, tentei me convencer de que daria certo. Passei a acreditar que as aulas de inglês poderiam se tornar pequenos respiros no cotidiano escolar: momentos de descontração, de prática linguística sensível e respeitosa com as infâncias. Confesso que, nesse instante, me deixei guiar pelas minhas lentes cor-de-rosa. Logo me vi, mais uma vez, em um espaço cimentado, cercado por portas, portões, grades, carteiras enfileiradas, inúmeras apostilas e jornadas extensas, tanto para as crianças quanto para os professores. Disciplina, comportamento, tarefas e dever de casa passaram a ditar o ritmo dos dias, como se essas palavras falassem mais alto do que as próprias crianças.

SUMÁRIO

Foi nesse contexto que ouvi de uma criança do 1º ano: “Teacher Gabi, eu só quero brincar. Eu gostava mais da outra escola porque lá eu brincava muito”. Naquele momento, fui tomada por um profundo incômodo. Se essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental estava sendo difícil para mim, uma mulher adulta, relativamente madura (nem tanto assim!), como poderia não ser ainda mais dura para uma criança de apenas seis anos?

Eis, portanto, o meu contexto como *teacher-educadora*: diariamente, desenvolvo práticas de língua inglesa com crianças (Kawachi-Furlan; Malta, 2020; Malta, 2019) em uma escola particular de Ensino Fundamental voltada à classe média no Brasil, que oferece um programa bilíngue com aulas de inglês quatro vezes por semana. Nesse cenário, os educandos são majoritariamente brancos e pertencem, em sua maioria, a núcleos familiares tradicionais, formados por pai, mãe, irmãos e avós. Faço questão de explicitar a classe social e a configuração familiar dessas crianças porque considero fundamental situá-las socialmente, uma vez que, como afirma Kramer (2002), as condições de vida podem alterar drasticamente a significação social da infância, especialmente em um país marcado por desigualdades sociais tão profundas quanto o Brasil.

No que diz respeito às famílias que estão nesse contexto escolar, percebo uma ansiedade constante para que seus filhos aprendam inglês cada vez mais cedo. Inserido no sistema capitalista-neoliberal, o inglês passa a ser tratado como um produto: aquele que tem acesso a ele e o domina é considerado mais apto a conquistar melhores oportunidades de trabalho e salários. Dentro dessa lógica, famílias que pensam no futuro e no bem-estar de seus filhos desejam, naturalmente, que eles aprendam e dominem o idioma o quanto antes. Não raro, projetam nas crianças frustrações pessoais por não terem se dedicado mais ao inglês em outros momentos de suas trajetórias.

SUMÁRIO

É preciso reconhecer que, sob a lógica do mercado, esse comportamento corresponde ao que se espera de “bons pais”: atentos, preocupados e desejosos do melhor para seus filhos. No entanto, do ponto de vista da criança-aluno, essa antecipação pode se transformar em uma experiência aflitiva. “O inglês é tão importante para o futuro, não acha?”, perguntam retoricamente as famílias. “Tia Gabi, quando vai ter dever de casa de inglês?”, indagam. Ter consciência de que essas ansiedades e expectativas são atravessadas por um sistema capitalista e neoliberal não torna o enfrentamento dessa realidade menos complexo. A maioria das famílias, afinal, deseja genuinamente o melhor para seus filhos. Ainda assim, não posso deixar de me perguntar até que ponto a infância dessas crianças não vem sendo comprometida pelo volume de demandas e cobranças escolares impostas pelos adultos, sejam eles da escola ou do convívio familiar.

A Lei Federal nº 11.114/2005 estabelece a obrigatoriedade do ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essas crianças, recém-saídas da Educação Infantil, passam a enfrentar, desde muito cedo, uma forte exigência por desempenho acadêmico. Amparados pela lógica da escolarização mercadológica e por uma perspectiva marcadamente adultocêntrica, algumas famílias, estudantes e docentes tendem a compreender a escola como uma etapa de preparação para a vida adulta. Os sistemas de ensino, especialmente por meio de apostilas repletas de atividades, reforçam essa concepção ao operar a escolarização como uma espécie de “treinamento” voltado a avaliações externas e exames nacionais de desempenho. Diante disso, me questiono: será esse o caminho para uma educação que respeite as infâncias? Será que é assim que as crianças gostariam de viver a infância na escola?

Ao ler Postman (1994), que aponta para o progressivo apagamento das diferenças entre adultos e crianças na sociedade contemporânea, fenômeno que ele nomeia como “desaparecimento da infância”, não consigo deixar de pensar no que tenho vivido

SUMÁRIO

cotidianamente como professora. Tenho percebido infâncias cada vez mais encurtadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se o tempo de ser criança estivesse sendo constantemente reduzido.

Nós, adultos, seguimos nossas rotinas de trabalho: respondemos a gestores, cumprimos obrigações, tarefas e prazos. As crianças, por sua vez, também passam a responder a professoras, coordenadoras, diretoras, além de obrigações, prazos e tarefas que se acumulam ao longo dos dias. Ainda assim, há algo que insiste em resistir nessa lógica: a criança, apesar de tudo, carrega a sorte e a potência de ainda poder ser e pensar como criança. Talvez seja justamente aí que esteja sua maior vantagem e também o nosso maior desafio como educadores.

Refletir sobre todas essas questões tem me levado a olhar com mais cuidado para as minhas próprias práticas. Esse exercício de atenção tem me permitido, sempre que possível, abrir brechas no planejamento, ou mesmo no imprevisto do cotidiano, para incluir momentos que dialoguem mais espontaneamente com as culturas infantis: o brincar, o cantar, o imaginar, o desenhar. São gestos pequenos, muitas vezes, mas que me lembram diariamente do sentido de estar com as crianças e não apenas “ensiná-las”. Na verdade, acredito que aprendo mais com elas do que elas comigo. Quisera eu ver e sentir o mundo como uma criança novamente!

Em um contexto em que a educação infantil vem sendo tratada, cada vez mais, como mercadoria, alguns questionamentos passam a se impor. Entre eles, surge a reflexão sobre como professores de línguas estrangeiras, ao trabalharem com crianças, podem ser vistos como educadores legítimos, e não apenas como agentes de um ensino utilitarista da língua, voltado ao mercado ou ao desempenho acadêmico. Também surge a pergunta sobre como educadores de línguas, que assumem uma perspectiva progressista, conseguem atuar em um sistema educacional conservador que frequentemente os silencia.

SUMÁRIO

Em meio ao pessimismo, encontro sua carta. Lê-la foi como um sopro de esperança. Ela me levou a revisitar as memórias dos meus primeiros dias de aula: a ansiedade diante dos novos alunos, os choros inseguros que ecoavam pelos corredores, os planejamentos intermináveis, a satisfação do dever cumprido, o desejo de alcançar ao menos uma criança em meio a tantas, o cansaço mental, a oscilação constante entre a sensação de fracasso e de sucesso e, acima de tudo, o afeto genuíno das crianças. Não é raro que o medo apareça diante dos inúmeros desafios que uma sala de aula com crianças impõe.

Suas palavras, Freire, me fizeram recordar que o afeto se tornou um elemento orientador para atravessar os momentos difíceis no chão da escola. Para mim, o afeto é resposta e também antídoto para o medo, seja no primeiro dia de aula ou em todos os dias seguintes. É ele que cria os anticorpos da coragem necessários para enfrentar situações desafiadoras no cotidiano escolar. Ainda assim, como você bem aponta, é preciso coragem para encarar o medo e disponibilidade para se sentir vulnerável. Colocar-se em vulnerabilidade diante de uma turma de crianças não é simples, especialmente para quem encontra dificuldade em abdicar do controle.

Se o afeto funciona como antídoto para o medo, o desejo pelo controle pode ser entendido como sua doença. Quando escolhemos estar no controle o tempo todo, acabamos priorizando as necessidades do adulto-professor e não as da criança-aluno. E se as crianças não ocupam o centro, é legítimo perguntar se estamos, de fato, fazendo educação infantil. Como aponta Monção (2002, p. 147), "o controle impede a ludicidade e a imaginação, controla o corpo das crianças, desconsidera as crianças como protagonistas do seu processo de formação".

Por isso, reler sobre a importância de "[...] não ter medo do carinho" e recordar que "[...] só as mal-amadas e mal-amados entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis [...]" (Freire, 1993, p. 47)

SUMÁRIO

é compreender que a atividade docente ultrapassa o ensino conteudista imposto pela lógica neoliberal. É no exercício do afeto que o educador se vê diante de escolhas cotidianas: controlar ou escutar; cumprir a atividade do livro ou transformá-la em brincadeira; iniciar o dia com um jogo colaborativo em vez de uma revisão de vocabulário tradicional; colocar uma música para marcar o clima da aula; pausar para respirar em momentos de agitação; conversar antes da “lição”; desenhar, dançar e, talvez o mais essencial, o livre brincar.

São muitos os desafios enfrentados por professores que trabalham com crianças, sobretudo se considerarmos que a mudança necessária não se restringe às práticas individuais de docentes ou instituições específicas, mas diz respeito a transformações de ordem sistêmica e estrutural. Apesar disso, o exercício do afeto me ensina diariamente a silenciar o meu lado adultocêntrico para acolher os saberes e as linguagens de ser criança. É no afeto e no carinho com as crianças que encontro a empatia necessária para uma educação mais respeitosa com as infâncias. Ao escolher agir com afeto, sinto que chacoalho levemente “[...] a malvadez, o desamor e o egoísmo [...]” (Freire, 1993, p. 47) dos obstáculos que encontro no caminho. No primeiro dia de aula e em todos os dias seguintes.

Obrigada por me devolver a esperança, Freire.

Hoje e sempre.

Com carinho e afeto,

Teacher-educadora Gabi.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Professora, sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1993.

SUMÁRIO

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**: Revista de Linguística e Teoria Literária. v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666>. Acesso em: 5 de maio de 2024.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cad. Pesqui.**, v. 116, p. 41-59, 2002.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, Vitória. 2019.

MONÇÃO, M. A. G. Frestas dos direitos das crianças. In: FRIEDMAN, A.; LAMEIRÃO, L.; HADDAD, P. C. S. (orgs.). **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista-SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022. p. 146-169.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.

SUMÁRIO

6^a CARTA

Rovena Naumann Zanotelli

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSORA-CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:

UMA RELEITURA DA SEXTA CARTA
*DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCADORA
E DOS EDUCANDOS*, DE PAULO FREIRE

Fazer uma releitura de qualquer texto de Paulo Freire me parece uma tarefa um tanto quanto complicada, especialmente devido à importância de seus trabalhos à sociedade e a nós, professoras³. No entanto, acredito também que compartilhar o meu entendimento sobre o que foi escrito por Freire é importante para mim e para os leitores, já que o compartilhamento de informações, experiências e vivências é fundamental para as professoras - uma profissão que, muitas vezes, pode ser extremamente solitária.

Por isso, faço aqui a minha releitura da sexta carta do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997), intitulada *Das relações entre a educadora e os educandos*. Meu contexto é o ensino de língua inglesa na educação infantil, mas espero que o que eu compartilho aqui, ajude professoras (e professores) de outros segmentos e contextos.

Freire inicia a sexta carta pontuando o que ele considera nas relações entre as professoras e seus alunos, e alguns desses pontos me chamam a atenção, como por exemplo "(...) do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, (...) das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela" (Freire, 1997, p. 51). Acredito que alguns desses pontos merecem - e devem! - ser discutidos, não porque eles já não são postos em prática nas salas de aulas, mas porque, algumas vezes, temos um certo receio de como podemos usá-los. Pensar nesses pontos, é pensar na educação linguística *com* crianças. E pensar na educação linguística *com* crianças, é pensar na esperança da (trans)formação.

Começo refletindo sobre o processo de "conhecer-ensinar-aprender", desde já apagando a ideia de um ensino no qual a professora é a pessoa que tem todo o conhecimento e da sala

3 Escrevo "professora", pois sou mulher, a grande maioria das pessoas que atuam na área de educação linguística com crianças são mulheres e o livro a qual estamos referenciando se chama *Professora sim, tia não*.

de aula como um lugar onde existe uma “transmissão de conhecimento em uma via de mão única, que vai do professor ao aluno” (Merlo, Kawachi-Furlan, 2020, p. 5). Assim como Kawachi-Furlan e Malta (2020) afirmam, é preciso lembrar que a criança, ao chegar na escola, leva consigo seu contexto familiar e comunitário, além das suas identidades e perspectivas. Dessa forma, é possível aprender com o que elas têm a compartilhar. Assim, é fundamental que seja criado um espaço seguro para que as crianças possam se expressar sem sentir medo de serem julgadas, tanto pelos colegas, quanto pela professora. Ou seja, acredito em e defendo uma sala de aula onde todos compartilham conhecimentos, informações e curiosidade, e onde há uma troca de aprendizado entre professora-crianças e crianças-professora.

Sempre me recordo de quando estava apresentando animais em extinção para uma turma de crianças de cinco anos da educação infantil. Algumas crianças estavam em dúvida em relação à expressão “em extinção” e expliquei que se referia aos animais que estavam desaparecendo do mundo. Um aluno, então, entrou no meio da explicação e apresentou as diferenças de matar um animal simplesmente pela caça e matar um animal para se alimentar. Ainda que os pontos dele fossem básicos e simples, é incrível ver como uma criança de cinco anos chega com esse conhecimento em sala de aula e consegue compartilhar tão claramente com seus colegas de sala, que ficaram sentados e ouvindo com atenção. Em alguns momentos ele me olhava em busca de uma aprovação, e eu sorria e acenava a cabeça.

Sei que esse meu aluno se sentiu confortável para se expressar porque, desde o começo, tentei criar um espaço seguro para as crianças, onde elas estariam livres para se expressar. Esse “espaço seguro”, que fornece uma área não-julgadora, deve existir até mesmo quando as crianças apresentam pensamentos e/ou opiniões controversas ou que causam algum desconforto nos colegas. É preciso lembrar que essas ideias, muitas vezes, são formadas dentro de casa, a partir da convivência com os familiares. Ao ouvir algum comentário



SUMÁRIO

que cause incômodo, a professora pode conversar com as crianças, apontando os erros e mostrando outras possibilidades de pensamento. Segundo Seccato (2020), as professoras precisam ter uma formação emancipatória, para compartilhar um discurso emancipatório com seus alunos. Dessa forma, o que for visto e discutido em sala de aula, poderá ser usado no dia a dia, em suas diferentes realidades, promovendo uma mudança significativa.

Freire (1997, p. 51) afirma em sua carta que “as crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz”, e por isso é importante que você acredite naquilo que está ensinando e compartilhando. De nada adianta ter um discurso emancipatório e progressista em algumas situações, mas agir de uma maneira completamente oposta em outras. Concordo quando Freire (1997) pontua que, se o que a professora fala em sala de aula realmente fosse bom para todos, ela seria vivida em vez de apenas dita. Usando um exemplo “batido” e simples, mas útil: de nada adianta ensinar que rosa não é cor de menina e azul não é cor de menino, se você vai dividir as crianças por gênero, e usar cor de rosa para elas e o azul para eles.

Compartilhar o espaço e tempo da aula pode parecer imprudente para algumas professoras, uma vez que acredita-se que isso pode abalar a autoridade da professora. Apesar de serem palavras opostas, acredito que autoridade e liberdade em sala de aula andam juntas. Por saber que as crianças são diferentes e têm origens diferentes, defendo que a criança tenha autonomia em seu próprio aprendizado e concordo com Nicolaidese e Fernandes (2007, p. 46) quando afirmam que “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”. Ainda, ao participar ativamente do seu aprendizado, a criança é uma colaboradora e não uma receptora do conteúdo que é compartilhado em sala de aula.

SUMÁRIO

Se, para a criança, ter autonomia em seu próprio aprendizado é liberdade, como fica a autoridade da professora? Isso significa que ela perde a sua importância e o seu papel dentro da sala de aula? Eu acredito que não. Para Zanotelli (2023), dar autonomia às crianças é uma maneira que a professora tem de negociar as decisões com elas, contribuindo para que elas realmente se tornem colaboradoras e agentes do seu próprio aprendizado. Dar autonomia à criança não significa que a professora perdeu a sua autoridade dentro de sala, mas sim que a criança vai contribuir com o conteúdo e, principalmente, com o seu aprendizado. Em muitos casos, os comportamentos das crianças dentro de sala de aula funcionam como guias para as professoras decidirem o que será trabalhado, afinal, o ensino precisa ser significativo para elas.

Com o “ser significativo”, volto para o ensino emancipatório e progressista. Um ensino que é significativo para as crianças trata de diversos assuntos, desde que sejam relevantes para as crianças, mas que também consigam fazer uma transformação em suas vidas, afinal, como Siqueira (2015) pontua, o que é visto dentro da sala de aula deve fazer a diferença fora dela, apresentando uma possibilidade às crianças de cuidar das suas comunidades. Kawachi-Furlan e Malta (2020, p. 161) explicam que “a educação linguística crítica tem a ver com apreciar as diferenças e mostrar diversas possibilidades, independentemente do assunto”. Ainda que a professora não trate de assuntos considerados “polêmicos”, defendendo a fala de Freire (1997, p. 53) que afirma que “sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista”, ou seja, para fazer a mudança na vida de uma criança, é necessário agir, é necessário intervir - mesmo que com cautela.

Cautela é importante, uma vez que em muitos casos, alguns assuntos são proibidos de serem trabalhados em determinadas escolas. Por mais que seja importante contribuir com a (trans) formação das crianças, é fundamental pensarmos no nosso trabalho e naquilo que nos sustenta e que sustenta as nossas famílias.

SUMÁRIO

Em muitos casos, a intervenção pode vir através das “brechas” (Duboc, 2014), através de uma oportunidade que foi criada em momentos na sala de aula. Para Freire (1997), a professora pode falar sobre tudo em sua sala de aula, porém, a forma como se fala depende das pessoas com quem se terá esse diálogo. Neste caso, os alunos.

Considerando então com quem se fala, Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) mencionam que é importante considerar a realidade dos alunos para que o aprendizado seja significativo. Essa ideia vai ao encontro dos pensamentos de Freire (1997), que afirma que as professoras devem ter conhecimento das condições dos seus alunos, ou seja, precisam conhecer as suas realidades e os seus contextos. Sem esse conhecimento, é difícil compreender como são e porque o são, além de como pensam e como sabem o que sabem. Conhecer seus alunos e suas realidades ainda é importante, já que é assim que a professora pode contribuir para o desenvolvimento completo das crianças, como afirmam Copland e Ni (2019). Quando falo de “desenvolvimento completo” não me refiro apenas ao aprendizado da gramática e do vocabulário de uma língua (no meu contexto, a língua inglesa), uma vez que acredito que a educação linguística ensina a criança a *ser*, tanto individualmente, quanto coletivamente. Quando se conhece os seus alunos, a educação linguística apresenta possibilidades e criticidade para criar e viver em uma sociedade plural e igualitária, onde o objetivo é sempre contribuir para a mudança de dentro, de fora e do entorno.

É por esse motivo que defendo, assim como Jordão (2018), que a professora esteja envolvida nas suas práticas. Freire ainda completa, ao afirmar que o ato de educar “exige o nosso compromisso e engajamento a favor da superação das injustiças sociais” (Freire, 1997, p. 54). Esse compromisso e engajamento só é possível quando nos dedicamos e nos comprometemos com uma educação linguística na qual o educar por completo é o objetivo. Ainda, Freire (1997, p. 54) nos lembra que, porque somos professoras, somos militantes políticas. Isso significa que o nosso ato de educar é político,

SUMÁRIO

assim como o conteúdo que levamos para a sala de aula (ainda que não seja algo considerado polêmico ou tabu) e a forma como escolhemos apresentar esse conteúdo. Nossas escolhas, sejam elas apresentadas através de palavras ou materiais didáticos, mostram o que somos e em que acreditamos. Por isso é importante termos escolhas informadas acerca do que pretendemos levar para a sala de aula.

Por fim, acredito que as relações entre professora e alunos são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, desde que seja uma relação de respeito mútuo em que ambas as partes promovem uma educação linguística que contribua fortemente com o desenvolvimento das crianças, seja dentro na sala de aula ou fora dela.

REFERÊNCIAS

COPLAND, F.; NI, M. Languages in the young learner classroom. *In*: GARTON, S.; COPLAND, F. (Edts). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 138-153

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (orgs). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Editora Pontes, 2014, p. 209-229.

FREIRE, P. Sexta carta: Das relações entre a educadora e os educandos. *In*: FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997, p. 51-57.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÔR, V. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71-82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae - Revista de Linguística e Teoria Literária**, 2020, p. 153-170. Anápolis/Goiás, Brasil.

SUMÁRIO

KAWACHI-FURLAN C. J.; MERLO, M. C. Língua e Linguagem na Educação de língua Estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista.

REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura v. 12, p. 1-19, 2020.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. *In*: LEFFA, V. J. (org) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, p. 43-67, 2007.

SECCATO, M. G. Me empresta o lápis cor de pele? O uso de incidentes críticos na formação de professores de língua inglesa para crianças. **Via Litterae - Revista de Linguística e Teoria Literária**, 2020, p. 138-152. Anápolis/Goiás, Brasil.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a Lingua Franca and ELT Materials: Is the "Plastic World" Really Melting? *In*: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Edts.) **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. De Gruyter Mouton, 2015, p. 239-257.

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

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SUMÁRIO

7^a CARTA

Juliana Reichert Assunção Tonelli

**QUANDO O ENSINO DE LÍNGUAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DEIXOU
DE SER 'DE LÍNGUAS' E PASSOU
A SER POR MEIO DELAS?**

OUSANDO CORRESPONDER COM FREIRE
E COM MINHAS COLEGAS *TEACHERS* E EDUCADORAS

Querido Paulo Freire,

Ao ser convidada pelas organizadoras desta obra para fazer a releitura de suas cartas, senti o desejo de escrever algumas linhas, ainda que muito provavelmente você não as leia ou não possa respondê-las.

Não sei se você sabe, mas suas pedagogias vêm servindo de fonte de inspiração em vários campos do conhecimento, incluindo o ensino de línguas nas infâncias onde atuo.

Ao revisitar suas cartas, fiquei particularmente provocada pela sétima porque quero muito acreditar que estamos – aqui falo por um coletivo de amigas de profissão – engajadas com um ensino de línguas de valor democrático para e com crianças pequenas.

Eu penso que é de um ‘valor democrático’ porque acredito que, infelizmente, ainda não conseguimos fazer dele um ato democrático na sua essência.

Fiquei remoendo, no bom sentido, em especial, alguns trechos de sua carta os quais irei retomá-los de quando em vez para me ajudar a traçar o fio da meada nesse diálogo registrado em uma carta-resposta.

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o 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.

De fato, é bem difícil fazer democracia, mas sabe, estamos tentando!

No Brasil, por muito tempo, os modos de fazer educação foram importados sem muita reflexão, sem muitas adequações às

SUMÁRIO

nossas realidades. Pode ser que isso se explique pelo fato de que o 'estrangeiro', o 'importado' carrega(va) um valor agregado com brilho de mais importante ou de maior prestígio. O fato é que falar uma outra língua que não a de pertencimento ou a de nascimento acrescentava um embrulho dourado que quem tivesse acesso ao conteúdo de seu interior era visto como alguém de maior notoriedade. Se fosse uma criança então, era o carimbo que faltava no passaporte para um futuro garantido de muito sucesso.

Ao longo dos anos vimos desconstruindo essa ideia futurista (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020), e, embrenhadas nas escolas, buscamos demonstrar que navegar por meio de línguas pode contribuir muito para que já na infância nossas crianças possam construir repertórios linguísticos que as permitam imprimir seus próprios significados ao que elas experienciam diariamente.

A aprendizagem de línguas desde a educação infantil ainda carrega razões fortemente comerciais, mas aos poucos temos visto outras motivações, o que me leva a acreditar que estamos, passo a passo, entendendo que 'ensinar' línguas (Tonelli, 2023a; Tonelli, 2023b) para crianças pequenas é um ato político sem fim!

Por ser um ato, logo, supõe-se uma atitude, trata-se do que faço e como faço. Passa também por uma reflexão dos motivos pelos quais advogamos por um ensino que já não mais se contenta em ensinar palavras, mas que advoga por um ensino extra disciplinar. Extra porque não vemos a língua como conteúdo disciplinar encerrado em si. Tampouco objetivamos que essa criança, imbuída de múltiplos saberes, opere na língua adicional do mesmo modo como opera ou virá a operar na sua língua de nascimento ou de pertencimento. Vemos tal 'ensino' por meio da língua uma vez que não faz sentido falar sobre um sistema linguístico quando estamos nos dirigindo a crianças que brincam, cantam, contam e se expressam para além ou independentemente de códigos.

SUMÁRIO

A visão idealizada daquela criança que fala - ou deveria falar - como um nativo já não mais cabe em nossas salas de aula. Avançamos. Propomos. Recriamos. Nessa perspectiva democrática, a língua, para uma criança, não é a matéria em si, não importa o modelo educacional adotado: programas de ensino de línguas ou de educação bilíngue. É por esse motivo que se discute uma educação linguística por meio das línguas - como um termo guarda-chuva - e não somente o 'ensino' de línguas, em especial nos anos iniciais: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A democracia passa também por não colocar sobre os ombros dos educandos a expectativa de que ele ou ela corresponda a um modelo idealizado daquilo que se espera de um suposto usuário competente da língua. É preciso questionar o que seria essa competência. Para que ela serve? A quem ela serve?

Ao entrar em uma sala de aula com crianças pequenas, professoras disponibilizam recursos didáticos para que, por meio deles, movimentos heteroglóssicos (Busch, 2014) aconteçam, uma vez que ao falarmos em educação linguística com crianças propomos ações em direção a elas para que utilizem recursos discursivos diferenciados. Com isso, nós, educadoras, visamos valorizar e promover a multidiscursividade nos espaços escolares onde línguas circulam em atividades sociais próprias das crianças pequenas.

Seriam essas reflexões possíveis pontos de contato com suas ponderações na sétima carta?

Em outro momento lemos o seguinte:

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também.

SUMÁRIO

Certa vez fui chamada de militante. Gostei! De alguma maneira venho 'militando' pelos direitos das crianças que frequentam a escola pública de aprender, conhecer, se apropriar de outras línguas.

Creio que assumir uma postura democrática quando se trata de educação linguística por meio das línguas nas infâncias é também um ato de coragem porque envolve rupturas de modelos de ensino e de aprendizagem importados que nos levam, ou tentam nos levar, para lugares mais confortáveis. Confortáveis porque consistem em aplicar fórmulas já desenvolvidas, aplicadas e testadas em outros contextos, em outras realidades.

Com o passar do tempo, em movimentos que se propõem éticos, passamos – volto a lembrá-lo que faço parte de um coletivo que comunga das mesmas ideias – a convidar os educandos a ocuparem o lugar que sempre lhes foi de direito: o centro das discussões, dos pensamentos, dos dizeres, das ideias.

Ao reconhecer a necessidade de não fazer educação linguística somente para as crianças, mas em especial, com elas (Malta, 2019; Kawachi-Furlan, 2020), passou-se a deslocar os modelos de ensino antes importados os quais fazem sentidos para outros educandos, outras educadoras, mas não mais para as brasileiras. Muito embora tais modelos foram importantes quando se iniciou a discussão sobre a aprendizagem de línguas, mais fortemente, de inglês, por crianças.

Por essa razão, há, no Brasil, um coletivo que não apenas advoga, mas age, provoca, questiona – “Não é o que digo o que diz que eu sou democrata (...). É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo” - modos de educar por meio das línguas. Mas o que significa isso na prática? Significa convidar a criança para experimentar outros modos de se expressar. Significa interagir com ela por meio de línguas e linguagens escapando de uma perspectiva que reduz as ‘aulas de línguas’ a um espaço temporal na grade curricular não importando o tempo destinado a isso no programa escolar

SUMÁRIO

porque, afinal, se a criança possui cem linguagens, não faz sentido as educadoras se comunicarem por meio de apenas meia dúzia delas.

No decorrer dos anos, em muitos contextos brasileiros, professoras empenhadas em atos políticos realizados no chão da escola (Brossi, 2022), passaram a entender que não se trata apenas da transmissão autoritária de um conjunto de vocábulos ou regras de funcionamento da língua. A virada de chave veio com a compreensão de que 'ensinar' uma língua outra pode assumir o papel emancipatório da criança e o caráter formativo em diálogos de quem fala e quer ser ouvido.

Ainda que em nosso país a oferta de línguas adicionais não seja obrigatória anteriormente ao sexto ano do ensino fundamental, a meu ver, a beleza do que ocorre está no fato de que, apesar disso, as educadoras estão compreendendo que o ato político democrático está em trazer para a sala de aula uma educação linguística repleta de sentidos para os educandos.

Assim, retomo outro trecho da carta no qual o acolhimento ganha destaque:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Ao criarmos espaço para o uso de línguas que se misturam às de nascimento das crianças e se embrenham a outros modos de se expressar, temos a chance de aprender a desenvolver a tolerância. Tolerância conosco mesmas pelo simples fato de que, em muitos momentos, não temos a fórmula mágica que se propõem a fabricar

SUMÁRIO

um falante de outro idioma. Vamos, dessa maneira, aprendendo a acolher pensamentos, estratégias, risos, lágrimas, histórias, pensamentos, cheiros, gostos e olhares. É nessa trama translíngue que passamos a perceber a língua sendo 'ensinada' não como um fim ensinada, mas como um meio, um caminho, um recurso importante.

Por isso, o fato de sermos *teachers* e também educadoras nos leva a assumir o compromisso de levar as línguas para além de objeto de ensino, mas assumi-la, definitivamente, como veículo para expressar e agir. Para cruzar fronteiras entre crianças de uma mesma sala de aula, mas que possuem histórias de vidas únicas. Para aproximar educadoras e educandos em diálogos afetuosos e que permitem práticas linguageiras que promovam o outro.

E isso é, para mim, ser político, fazer política, fazer educação.

Com carinho, respeito, afeto e admiração,

Juliana

Londrina, 19 de janeiro de 2024.

REFERÊNCIAS

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BUSCH, B. Building on heteroglossia and heterogeneity: the experience of a multilingual classroom. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Heteroglossia as practice and pedagogy**. London: Springer, 2014. p. 21-40.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**: Revista de Linguística e Teoria Literária. v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666> Acesso em: 27 jan. 2024.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v.1, n.1, p. 7-20, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>. Acesso em 27 jan. 2024

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. (2019). Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, Vitória.

TONELLI, J. R. A. Reflexões sobre um curso de formação continuada acerca da educação bi/multi e plurilíngue na e para a infância. *In*: DENARDI, D. A.; FERREIRA, A.P. P.; DAGIOS, M. G.; MUNIZ-OLIVEIRA, S.; PASSONI, T. P. (Orgs.) **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 1ª. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023a, p. 26-50.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SUMÁRIO

8ª CARTA

Claudia Paulino de Lanis Patrício

**IDENTIDADE CULTURAL
E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
COM CRIANÇAS**

Há 30 anos, Paulo Freire afirmava, na oitava carta de *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, que era imprescindível nos indagar acerca das relações entre a identidade cultural dos sujeitos da educação e a prática educativa. Podemos assegurar que esse questionamento ainda se faz necessário mesmo passadas três décadas.

Entretanto, segundo Freire (1997, p. 63), debater sobre a identidade dos sujeitos da educação requer evidenciar que o uso da expressão identidade cultural não pode ter a pretensão de buscar esgotar a amplitude do sentido do "fenômeno" identidade. Assim, ainda que se adicione ao termo identidade o adjetivo "cultural", acrescido da locução "de classe", não se exaure o entendimento do termo identidade, pois "nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos". Esse esclarecimento é importante porque, para Freire (1997, p. 63), "a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem". A identidade, então, é percebida por Freire, assim como para alguns estudiosos da área dos estudos culturais, como Hall, Woodward, Bhabha, como um fenômeno que não existe naturalmente, mas sim é construído de maneira dinâmica. Portanto a identidade não é única, fixa, nem estável uma vez que é formada e transformada contínua e historicamente.

Por conseguinte, ao discutir a questão da identidade dos sujeitos da educação (educadores e educandos), precisamos levar em consideração que somos o resultado de uma relação dinâmica e processual entre o que herdamos e o que adquirimos culturalmente. Nesse sentido, ao relacionarmos a noção de identidade proposta por Freire (1997) à formação de professores, devemos pensar em uma formação de qualidade que atenda às necessidades de todos estudantes brasileiros da educação básica em sua diversidade quase continental. Em outras palavras, não devemos ver os discentes de

SUMÁRIO

forma homogênea, isto é, vê-los como se todos fossem iguais e com necessidades semelhantes.

Na página 63, Freire diz haver algo no que herdamos e que François Jacob, bioquímico e geneticista francês, evidenciou na entrevista ao *Courrier de L'UNESCO* que é muito importante para o entendimento do tema em questão: "Nós somos programados, mas, para aprender". E, segundo Freire, porque ampliamos o "mundo natural" em mundo cultural e histórico, com o uso da linguagem em nossas interações com o mundo, "que nos tornamos animais permanentemente inscritos num processo de aprender e buscar", somado ao processo de ensinar e conhecer. Por isso, não somos seres determinados, mas sim conscientes do condicionamento, o que nos qualifica "a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada". Assim, a determinação cultural, o hereditário não deve se sobrepor à liberdade. Temos e precisamos ter o livre arbítrio, a liberdade para tomar as decisões necessárias sob as amarras do hereditário a fim de obter o melhor desempenho para a nossa educação.

No campo da educação linguística com crianças, infelizmente, ainda prevalece os efeitos da hereditariedade cultural sobre a formação linguística de professores em língua adicional para atuarem com crianças, uma vez que poucas universidades brasileiras se debruçam sobre esse tema. É por essa, entre outras razões, que a educação linguística em língua adicional com crianças no Brasil ainda é um desafio. Podemos citar também como efeito dessa herança a quase inexistente oferta de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização na rede pública. Consequentemente, a formação de professores para atuar nessa área não somente consiste em uma peleja, mas também em uma questão urgente. Como não existe uma legislação nacional que abranja a educação linguística de línguas adicionais em anos iniciais, a formação de professores fica à mercê e ao desejo do corpo docente da universidade em cobrir esse campo de formação. Devido a essa lacuna na legislação e, consequentemente, na formação acadêmica dos profissionais que atuam

SUMÁRIO

nessa área, a identidade desses profissionais fica relegada à força da herança cultural. Assim, no ensino de línguas adicionais a crianças, o conhecimento didático-pedagógico para esse campo de ensino é, em sua maioria, inexistente em nosso país. Em virtude disso, ou o educador (licenciado em Letras) utiliza o seu conhecimento linguístico da língua adicional, mas não o conhecimento didático-pedagógico para ensinar esse idioma a crianças, ou o educador (licenciado em Pedagogia) tem o conhecimento didático-pedagógico para atuar com crianças, mas não possui o linguístico, e tenta adequá-lo à sua realidade profissional.

Se não há a formação do educador para exercer essa atividade, mas se existe o ensino sem a formação do profissional, a identidade do educador fica deficitária. Logo precisamos lutar para que essa realidade seja alterada, já que, como afirmou Freire (1997, p. 64),

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repetamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas.

Dessa forma, como asseverou Freire (1997, p. 64), além da “transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico-educativo”, a busca pela regulamentação e pela garantia de um ensino-aprendizagem de línguas adicionais em todos os âmbitos da educação “é o caminho para a superação, jamais mecânica, desta herança”.

A desigualdade do nosso país, infelizmente, se reflete em nossa escola. Para tentar diminuir isso, a educação pública brasileira necessita de estruturas que valorizem o ensino e a formação do professor. O concurso público representa uma das possibilidades de caminharmos no sentido dessa valorização, pois a permanência do profissional contribuirá para garantir a continuidade de seu

SUMÁRIO

trabalho. Atualmente, no Espírito Santo, uma parcela dos professores de língua adicional são contratados temporariamente; o que, além da instabilidade profissional, ocasiona a falta de manutenção do vínculo com o estudante e sua família. Além disso, a estrutura física das escolas, a falta de recursos tecnológicos para apoiar o trabalho do professor são outros aspectos que merecem ser levantados. Por fim, uma política educativa que permita a formação continuada do educador que está atuando é de extrema urgência, haja vista que atualmente o profissional da educação que consegue fazer uma pós-graduação é por mérito e iniciativa próprios, sem nenhum apoio institucional ou governamental.

É imprescindível o reconhecimento de nossa identidade, “o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos”, como também “o nosso respeito por elas”, pois são essas, segundo Freire (1997, p. 65), condições fundamentais para empenhar-se por uma mudança. Se o educador não reconhece o seu papel e o seu valor no processo educacional, se o docente acredita em uma única forma de educar a todos os discentes, em uma única forma de ser professor, ele não reconhece a importância da identidade do educador.

Quando Freire aborda o respeito à identidade cultural dos educandos, conseguimos identificar a relevância do ensino de língua adicional a crianças, uma vez que, além dos muitos outros aspectos relevantes do ensino de línguas adicionais com crianças, o reconhecimento do outro e o de si destacam-se nesse processo, pois o aprendiz de língua adicional ao aproximar-se de outra cultura, de outras formas de ver o mundo, percebe o outro e se percebe, respeitando, no futuro, com mais facilidade as diferenças. Conforme o autor, (1997, p. 65) “é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eu e tu. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.”

SUMÁRIO

Além de permitir esse reconhecimento, o ensino de línguas com crianças fomenta também o conhecimento e o respeito, desde pequeno, pelo diferente, assim como perceber a diferença entre os idiomas, a forma de ver o mesmo aspecto cultural de forma distinta, as atitudes de um povo durante um evento de forma diferenciada. Tudo isso nos permite combater a intolerância, o que Freire (1997, p. 65) chamou de uma "Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior".

Freire (1997, p. 65) destaca como um dos desafios aos educadores e às educadoras progressistas o fato de não se sentirem ou procederem como seres inferiores a educandos das classes dominantes da rede privada, bem como "não se sentirem superiores, na rede pública, aos educandos das favelas, aos meninos e às meninas populares"; que não "falam certo", que falam com outra sintaxe, com outra semântica e outra prosódia.

Em conformidade com o que Freire afirma sobre o respeito ao uso da linguagem dos estudantes e sobre o dever da escola democrática de estar sempre aberta a realidade contextual desses estudantes, acreditamos que um professor com uma formação adequada e crítica não deverá menosprezar as formas de falar de seus educandos as quais se distanciam do padrão culto de uma língua. Já quanto à diferença de atuação de um educador em distintos ambientes e locais educativos, creio que esse comportamento é determinado por falhas na consciência crítica e na formação ética visto que não poderia ou deveria atuar de forma distinta em escolas diferentes, ou seja, ora decidir atuar com menos profissionalismo, porque está na rede pública; ora escolher ministrar aulas de mais qualidade devido à supervisão escolar e não por seus alunos. Por outro lado, indubitavelmente, as condições para a atuação do professor podem também interferir em sua práxis, como a falta de materiais e recursos para a atuação em sala de aula, falta de estrutura física da escola para a execução das atividades didáticas.

SUMÁRIO

Em vista disso, a um professor que trabalha em dois ambientes educativos em condições sociais distintas somente seria possível permitir a práxis diferenciada se este almeja que sua atuação “seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem” (Freire, 1997, p. 65). Dessa forma, o docente deverá buscar o universo do seu estudante para assim alcançar um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos, assim como Freire (1997, p. 65), que “O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política. Daí, repetirmos: o educador é político”. Ciente disso, o educador entende seu papel na educação e pode atuar de forma libertadora.

Como afirmou Freire (1997, p. 67), não se trata de impedir, de excluir as crianças das classes populares de aprender o “padrão culto” da língua portuguesa do Brasil, mas sim de entender que “os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. Por exemplo, se há um ‘padrão culto’ é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal?” Portanto, cabe ao educador que domina os conhecimentos linguísticos de ambas realidades mostrar

aos meninos e meninas populares o padrão culto, mas, ao fazê-la, que se ressalte:

a) que sua linguagem é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam.

b) que mesmo assim é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia dominantes para que:

1. diminuam as desvantagens na luta pela vida;
2. ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo (Freire, 1997, p. 67).

SUMÁRIO

A modo de fechamento desta carta, gostaríamos de enfatizar a relevância da defesa da educação linguística de língua adicional com crianças com o propósito de alcançarmos uma escola verdadeiramente democrática, não somente a fim de manter na educação a equidade do conhecimento entre escola privada e pública, mas também com vistas a alcançar um ensino mais global, no qual o educando se veja e se encontre no universo linguístico e no qual, a partir do conhecimento do outro, das outras línguas, o aprendiz se encontre, se compreenda também.

REFERÊNCIA

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

SUMÁRIO

9^a CARTA

Ana Sara Manhabusque Galvão

**AÇÃO E REFLEXÃO NA
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
COM CRIANÇAS**

*Pensar a prática ensina a pensar
melhor, da mesma forma como
ensina a praticar melhor.*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Em contextos educacionais, muito se fala sobre teoria e prática, contexto concreto e contexto teórico, ação e reflexão, e o quanto tudo isso está ancorado em relações de todos os tipos: com o ensino, com o mundo, com os educandos, com a sociedade. Entender as implicações de cada contexto é entender também como nos colocamos neles (Freire, 1993) e como eles contribuem para a educação, bem como a conexão intrínseca entre essas ideias.

E quais são as relações estabelecidas na educação linguística com crianças? Olhando para o contexto concreto, precisamos compreender as relações com os educandos, suas realidades locais e suas individualidades, bem como as realidades em torno do educador, suas condições de trabalho e os desafios e potencialidades encontrados. A educação não está isolada dos problemas enfrentados pela sociedade em todas as suas esferas. Assim, no ambiente da escola estão em ação as problemáticas da fome, da violência, e diversas outras situações que assolam o Brasil. Compreender essas realidades não é ter uma visão negativa da educação, mas sim entender o contexto local de atuação e ser capaz de construir um olhar de esperança.

A educação também não está isolada dos atores que dela fazem parte - educadores e educandos, pois "não há educação sem envolvimento da subjetividade dos sujeitos" (Guilherme; Freitas, 2017, p. 74). Nesse sentido, é importante compreender a criança em

SUMÁRIO

sua completude, em sua individualidade como ser humano apesar da comum generalização do termo criança, pois isso implica na construção de relações que são carregadas de sentido. Além disso, a educação linguística com crianças é permeada pela afetividade e pelo cuidado (Nguyen, 2016), que são características inerentes do ato de lidar com a criança, principalmente nessa etapa da vida.

Na constante trajetória formativa que os educadores trilharam, muitos são os momentos em que a prática precisa passar por uma reflexão. Assim, neste capítulo vamos falar sobre pensar a prática da sala de aula e a importância dos momentos formativos para a ação e reflexão na educação linguística com crianças.

AÇÃO, REFLEXÃO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

No dia a dia do professor, grande parte da prática tende a ser transformada em cotidiano no contexto concreto de trabalho. Paulo Freire (1993) faz uma referência ao fato de não atuarmos “epistemologicamente curiosos”, justamente pela transformação de ações em hábitos cotidianos. Ações rotineiras tendem a não demandar muita atenção e um modo por vezes automático é acionado na sala de aula. Existem benefícios de reproduzir dinâmicas e processos que estão se mostrando eficazes, mas mesmo a reprodução pode vir aliada de um processo reflexivo para permitir que a prática seja observada sob outro ponto de vista.

Quando direcionamos o olhar para o contexto teórico, somos capazes de tomar uma certa distância da prática em busca de uma curiosidade epistemológica, que deve ser utilizada de forma sistemática (Freire, 1993). Trata-se de um exercício interessante, pois é o que nos faz refletir sobre a prática. O cuidado aqui é para não deixar a

SUMÁRIO

teoria ocultar a prática, lembrando sempre que elas atuam de forma conjunta e que a teoria isolada nunca vai conseguir alcançar os contextos de fato, onde a educação acontece.

Guilherme e Freitas (2017) apontam que, sem a reflexão, nossa visão do processo educativo é opaca e os papéis de educador e educando não são bem compreendidos, sendo assim, “tanto professor como estudante tem um papel a exercer no processo educativo, e apenas assim, a educação se torna eficaz e formadora” (Guilherme; Freitas, 2017, p. 82). Neste sentido, a reflexão juntamente com a ação se tornam essenciais no processo formativo e na prática da sala de aula, principalmente para os que atuam na educação linguística com crianças e lidam com a ausência de diretrizes mais estabelecidas na área. Nessas situações, a própria prática e as reflexões realizadas acabam por orientar a tomada de decisão no dia a dia.

Pensar a prática é se debruçar sobre as próprias ações e isso não é uma habilidade fácil de ser desenvolvida, pois “requer a disposição do indivíduo para examinar suas próprias interpretações de forma crítica e aberta” (Hahl; Löfström, 2016, p. 303, tradução nossa). Por tais motivos, olhar para dentro é uma experiência por vezes árdua. Além disso, o ato de ler criticamente o mundo e as próprias ações têm um efeito desvelador: quanto mais pensamos e analisamos essas situações, mais e mais pontos são revelados (Freire, 1993), gerando um movimento cíclico onde essa reflexão vai se tornando mais rotineira.

No entanto, só é possível aperfeiçoar as relações e trazer mais significado para a prática quando fazemos esse exercício. Significa compreender o que não deu muito certo, o que não teve o resultado esperado, as falhas e as incertezas inerentes do ser humano, e também as potencialidades, as conquistas e realizações. Assim, avançar o debate em torno da função do educador e do ato de ensinar exige uma perspectiva complexa, “capaz de perceber o que precisa ser transformado sem desconsiderar o que precisa ser

SUMÁRIO

mantido" (Guilherme; Freitas, 2017, p. 82), ou seja, exige um processo de autorreflexão para identificar tais pontos e pensar formas de lidar com as questões que emergem deles.

Como realizar, então, essa tarefa de refletir acerca da própria prática? Hahl e Löfström (2016) apontam o fator da temporalidade como muito importante nesse processo, enfatizando que educadores, formadores e educadores em formação precisam constantemente refletir acerca de suas experiências, atitudes, valores, emoções e expectativas presentes e passadas. Entretanto, quando se trata da educação, podemos perceber que influências do passado relacionadas a como aprendemos e como ensinamos estão sempre envolvidas. Isso porque tendemos a reproduzir muito da forma como aprendemos na hora de ensinar, e o processo de reflexão é uma forma de filtrar essa reprodução e permitir uma transformação da prática, quando necessário.

Além da postura individual do próprio educador, existem também as visões e as influências externas que o passado pode trazer para a área. Na educação linguística com crianças existe um forte apelo dos pais diante do processo de aprendizado dos seus filhos. Paulo Freire (1993) cita uma fala muito marcante que ocorreu em círculos de pais e professores coordenados pelo autor, na qual foi dito "Meu avô aprendeu assim. Meu pai aprendeu assim. Eu também. Por que não meu filho?" (1993, p. 72). Nessa citação simples conseguimos perceber o peso que o passado traz para a educação e a carga disso para os educadores, que muitas vezes são cobrados a agir de uma certa forma. Assim como em diversas outras áreas do conhecimento, é essencial reconhecer os educadores como especialistas em sua área, mas tal reconhecimento nem sempre está presente.

A postura em sala de aula muitas vezes precisa considerar essa reação posterior que pode ocorrer, sem se submeter totalmente a ela. Nesse sentido, a coerência das decisões tomadas em sala não precisam estar alinhadas com uma total convivência (Freire, 1993),

SUMÁRIO

mas devem passar pelo processo reflexivo capaz de guiar o educador. As famílias precisam estar envolvidas no processo educativo, mas o reconhecimento do educador como profissional na área é essencial, bem como o respeito ao conhecimento adquirido ao longo de anos de especialização.

Além de influências marcantes do passado, entendemos que o ato reflexivo também tem consequências projetadas para o futuro, pois vincula conhecimentos prévios e novas percepções, desafiando pressupostos estabelecidos e reconstruindo ideias, tendo o poder de alcançar as ações que ainda não aconteceram, mas que estão por vir. Assim, o ato reflexivo é um ato de esperança direcionado para o futuro e inspirado pelo passado, mas que acontece ali no momento presente.

Essa constante possibilidade de reconstruir a prática a partir da reflexão fornece um caráter inerente de esperança para o processo educativo, que pode ser sempre repensado, ressignificado e transformado a partir das necessidades de cada contexto concreto. Assim, refletir sobre as ações e concepções próprias e de outros é a base para compreender e responder às experiências (Hahl; Löfström, 2016), fazendo com que as situações possam ser moldadas e recriadas. Essa dança criativa denota, mais uma vez, o quanto a teoria e prática estão em conjunto, em um processo de ação e reflexão que precisa ser intencional. Paulo Freire faz uma curta e profunda observação nesse sentido, pontuando que “quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente” (Freire, 1993). É interessante o uso da teoria como forma de trazer para a luz, de ajudar a enxergar e assimilar melhor situações que estão relacionadas a prática da sala de aula.

A sistemática inter-relação entre teoria e prática é defendida por Paulo Freire (1987) ao propor o termo “práxis”, que “implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p. 43). A transformação com olhar de esperança é justamente onde acreditamos que a educação alcança suas maiores potencialidades.

SUMÁRIO

Quando trazemos essas ideias para a educação linguística com crianças, existe uma ênfase ainda maior nas buscas teóricas e no aperfeiçoamento constante da prática, considerando a ausência de políticas linguísticas mais concretas acerca do ensino de língua inglesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e as iniciativas de formação docente que ainda possuem um caráter aleatório e difuso ao redor do país (Galvão, 2022).

Assim, o debate em torno do conhecimento teórico e o conhecimento concreto é muito pertinente na área de educação linguística com crianças, considerando que é um lugar relativamente novo, uma área em expansão onde a demanda por profissionais é cada vez mais ampliada. Nesse sentido, vamos nos aprofundar em aspectos relacionados à formação docente específica para esse contexto, tendo em mente os caminhos possíveis que diversas educadoras e educadores estão trilhando para atuarem na área.

FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Os educadores que se veem diante do contexto de atuação da educação linguística em língua inglesa com crianças muitas vezes carecem de experiências práticas e conhecimentos teóricos específicos para aquela faixa etária. Hahl e Pietarila (2021) sinalizam que os educadores são de diferentes áreas, as habilidades linguísticas são variadas e muitos não recebem preparo profissional específico para a área antes de começarem a trabalhar. Discorrendo sobre um cenário ideal, as autoras apontam que os educadores deveriam possuir habilidades linguísticas elevadas e a habilidade de usar estratégias de ensino e atividades adequadas para a faixa etária dos alunos (Hahl; Pietarila, 2021).

No contexto do Brasil, isso muitas vezes significa cursar duas graduações (Letras-Inglês e Pedagogia) ou procurar formas de expandir o conhecimento teórico utilizando outras estratégias. Neste sentido, Malta (2019) pontua a postura do educador que procurar atuar na área da educação linguística com crianças, evidenciando que constantemente a alternativa é “se colocar como um aprendiz-docente-autônomo, que, de maneira intuitiva e experimental, conjuga a teoria aprendida durante a graduação ao contexto no qual está inserido” (2019, p. 38). Acreditamos que há uma conexão entre essa postura e a atividade reflexiva, aliando a teoria e o contexto e procurando formas de pensar a prática.

Na educação linguística com crianças, a formação do professor é um dos aspectos evidenciados, diante dos desafios postos pelo ensino com crianças, que é bem diferente do ensino com adultos (Hahl; Pietarila, 2021). Nesse sentido, o contexto teórico precisa envolver conhecimentos específicos tanto linguísticos e pedagógicos, quanto saberes relacionados aos mais diversos campos interdisciplinares do conhecimento.

Por ser considerada uma área interdisciplinar, os estudos da criança podem ser mais compreendidos em suas potencialidades se considerada a “porosidade das fronteiras quando o foco é a infância” (Nascimento; Voltarelli, 2021, p. 26). Existe uma multiplicidade de outras áreas que podem contribuir para a reflexão acerca da infância a partir de diferentes ângulos. Assim, Paulo Freire pontua que é preciso evitar um negativo especialismo ao tratar de áreas específicas do conhecimento, defendendo a importância de reuniões interdisciplinares e periódicas com diferentes grupos debatendo um mesmo tema sob prismas diferentes (Freire, 1993). Na área da infância, tal discussão é muito pertinente e não é possível compreender a educação linguística com crianças sob apenas um ponto de vista, sendo necessário convidar para o debate diversas áreas do conhecimento.

No âmbito da formação universitária, muitas instituições estão caminhando no sentido de incluir a formação docente para a área em seus currículos (Galvão, 2022), incluindo disciplinas direcionadas para o

SUMÁRIO

ensino na infância. Em alguns casos, as disciplinas focam em aspectos mais teóricos ou são disciplinas de prática docente e estágio em escolas focando na atuação real. Mas, os movimentos observados ainda denotam uma aleatoriedade das iniciativas nesse sentido (Galvão, 2022).

Assim, é ainda mais evidente a importância de grupos de formação continuada, pesquisas, extensão e diversos outros movimentos em busca de expandir o contexto teórico, ocasionando, conseqüentemente, o movimento de iluminar a prática e ampliar os horizontes (Freire, 1997). Diante da ausência de políticas públicas mais concretas (Merlo, 2018) e diretrizes curriculares, o contexto teórico dos grupos de formação tem uma importância essencial na educação linguística com crianças, pois promove espaços para compartilhamento de experiências.

No que se refere à formação de educadores, é pertinente considerar a dialeticidade entre prática e teoria nos contextos teóricos de formação, através do exercício da reflexão crítica (Freire, 1993). É importante perceber como esse processo tem um caráter extremamente pessoal e perpassa todo o processo formativo, quando encorajado a acontecer. Os educadores precisam, por todo o processo formativo e durante sua carreira, aprender a refletir acerca de suas concepções e seus entendimentos acerca do ensino, da aprendizagem e, mais especificamente, acerca da educação linguística. É interessante observar que isso vai tecendo as pedagogias pessoais às quais eles podem recorrer durante sua prática (Hahl; Löfström, 2016).

Esse movimento cíclico faz parte de uma formação com sentido e propósito e deve ser mais encorajado nos contextos das universidades e nos grupos de formação, onde a trajetória formativa é sempre contínua. O fluxo da teoria para a prática e da prática para a teoria é misturado e interligado, e essa condução concomitante é uma “necessidade indispensável para a emancipação e realização humana” (Fortuna, 2015, p. 66). Essa emancipação parte de uma consciência crítica da realidade centrada na atividade reflexiva dos educadores e sua ação social.

SUMÁRIO

Entretanto, para além de um movimento externo das universidades, a ação, a reflexão e a formação são movimentos internos com características individuais que culminam na prática da sala de aula. É uma atitude e postura do educador, que pode (e deve!) ser impulsionada pelos contextos formativos ao seu redor, mas que depende sempre de uma intencionalidade.

Nesse sentido, não temos como ignorar dois fatores que são complementares: ações individuais e processos colaborativos. Apesar da reflexão partir de um movimento individual, os grupos formativos onde a colaboração é incentivada podem contribuir muito para a expansão desse movimento, pois a troca de experiências é extremamente positiva para o educador. Assim, acreditamos em contextos teóricos e concretos unidos através da atividade reflexiva, que também deve acontecer de forma colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar esta discussão, propomos apenas uma breve reflexão acerca do papel importante da teoria e da prática na formação do educador. Por entender que elas não podem ser dissociadas, enfatizamos a ação e a reflexão como formas de unir essas ideias na práxis educativa.

O movimento reflexivo segue diversos caminhos, e acreditamos que envolve aspectos internos e individuais, bem como externos e colaborativos. Não é possível isolar o educador do seu ambiente de trabalho, da realidade dos educandos, e todos os fatores ao seu redor. Pensar a prática é justamente considerar esses aspectos e como tudo isso está em ação na sala de aula, e acreditamos que esse movimento é uma forma de olhar esperançosamente para a educação e suas projeções para o futuro. São pequenas ações pautadas na reflexão e no contexto teórico que moldam uma educação transformadora em cada contexto concreto.

REFERÊNCIAS

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**. 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim; tia não**. Paz & Terra, 1993.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis**. 2022. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

GUILHERME, A. A.; FREITAS, A. L. S. Paulo Freire e Gert Biesta: Um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>

HAHL, K.; LÖFSTRÖM, E. Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education, **Journal of Multicultural Discourses**, 2016, 11:3, 300-314. DOI: 10.1080/17447143.2015.1134544

HAHL, K.; PIETARILA, M. Class Teachers, Subject Teachers and Double Qualified: Conceptions of Teachers' Skills in Early Foreign Language Learning in Finland. **IEJEE: International Electronic Journal of Elementary Education**, June 2021, Volume 13, Issue 5, 713-725

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. **Inglês para Crianças é para Inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo**. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

NASCIMENTO, M. L. B. P.; VOLTARELLI, M. A. Estudos da infância: diálogos, fronteiras e tensões. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**, 2021. Capítulo 1, p. 19-41.

NGUYEN, C. D. Metaphors as a window into identity: a study of teachers of English to young learners in Vietnam. **System** 60, p. 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.004>.

SUMÁRIO

10^a CARTA

Helena Vitalina Selbach

**REFLEXÕES SOBRE A
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
COM CRIANÇAS A PARTIR
DA DISCIPLINA FREIREANA**

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania (Freire, 1997, p. 79-80).

Queridas colegas *teachers* - *first and foremost*, queridas colegas educadoras,

É com imensa alegria que inicio este desafio de refletir sobre educação linguística com crianças, inspirada na - sempre atual - obra de Freire *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, que completou 30 anos em 2023. O desafio volta-se especificamente à releitura da carta *Mais uma vez a questão da disciplina* que propõe o conceito da disciplina como fundamental à educação e enfatiza a necessidade da construção de uma disciplina intelectual “pelos educandos em si mesmos com a colaboração da educadora” (p. 77).⁴

4

Todas as citações de Freire ao longo desta carta são relativas ao capítulo *Mais uma vez a questão da disciplina*, que integra a obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997).

Ao refletir⁵ sobre a atuação de professoras de línguas adicionais⁶ (aqui representadas pela nomeação às professoras de língua inglesa [LI]) junto a crianças no Ensino Básico (em especial, o público) que constroem a área e a profissão há anos, reconheço a contribuição fundamental desse coletivo para o avanço da área. Já são idos os anos em que o ensino de estruturas gramaticais e de “conteúdos” de forma descontextualizada (por meio de longos *drills*, por exemplo, como eu fazia no início da minha prática!) era a única possibilidade vislumbrada em uma “aula de inglês *para* crianças”.

A professora Juliana Tonelli, em seu artigo “Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas” (Tonelli, 2023), traça um histórico da área que inicia focada no ensino de LI para crianças a partir de modelos vindos do exterior e que se move em direção a uma educação linguística *com* crianças (Malta, 2019), a uma educação *por meio* da língua adicional (Tonelli, 2023).

Esse movimento do ensino de uma língua (“em uma sala com crianças enfileiradas ‘aprendendo’ um código sem sentido algum para elas” sem serem “convidadas a se colocarem como agentes da

- 5 As reflexões presentes nesta carta são fruto de uma construção coletiva com colegas da área, integrantes do Grupo de Pesquisa FELICE e dos seus diversos desdobramentos, como o TEIA (*Teachers of English in Action*), todos coordenados pela professora Juliana Reichert Assunção Tonelli, a quem agradeço pela amizade, pelo amor e convívio na “disciplina intelectual”.
- 6 A escolha pelo termo língua adicional (em oposição ao termo “língua estrangeira”, que pode sugerir distância, estranhamento, exotismo e impossibilidade de apropriação por ser “do outro”) vincula-se à perspectiva de não hierarquização e ranqueamento das línguas, conforme proposto por Judd, Tan e Walberg (2001). As línguas (ou a língua) que são acrescidas ao repertório linguístico do estudante (Schlatter; Garcez, 2009) são integrais à sua identidade, não sendo “necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas da primeira língua” (Judd; Tan; Walberg, 2001, p. 6) e estão, portanto, à disposição da criança para serem mobilizadas em função de situações e objetivos específicos. “[...] *adicional* não faz referência a categorizações aprioristas sobre as relações afetivas entre o estudante e a língua, o contexto e as condições de aprendizagem da língua ou os objetivos de aprendizagem, os quais, da nossa perspectiva, precisam sempre ser explicitados, considerados e negociados em atuações educacionais, técnicas, científicas e políticas” (Bulla; Kuhn, 2020, p. 7).

SUMÁRIO

construção de seus conhecimentos”, como nos diz Tonelli [2023, p. 59]) para uma educação linguística por meio da LI acontece, a meu ver, graças à ação de diversos atores que integram a comunidade escolar, à relação universidade-escola (que busca ser cada vez mais simétrica e colaborativa) e, principalmente, à práxis (prática informada e reflexiva em busca da transformação, libertação e humanização, nos termos freireanos) das professoras de LI da Educação Básica.

A disciplina intelectual (“sem a qual não se cria o trabalho intelectual, a leitura séria de’ textos, a escrita cuidada, a observação e a análise dos fatos, o estabelecimento de relações entre eles” e que “implica a experiência dos limites, o jogo contraditório entre a autoridade e a liberdade e jamais prescinde de sólida base ética”) construída conjuntamente pelos educandos e educador da qual trata Freire (p. 77), remete-me ao conceito de educação linguística em LI *com* crianças. A partir dessa perspectiva, o ensino, a manipulação e a exploração da LI e das diferentes linguagens em suas facetas multimodais (visual, gestual, sonora, por exemplo) estão a serviço da construção de sentidos. Como apontam as professoras Claudia Kawachi-Furlan e Juliana Tonelli (2021, p. 613), nos voltamos para os “sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades”.

Na educação linguística *com* crianças, buscamos, portanto, fazer convites às crianças para que usem a língua adicional para expressar suas subjetividades, construir identidades, negociar significados, participar ativamente em diferentes comunidades... ser criança - também em LI. Como nos diz Freire, não há “nenhuma ruptura entre *sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva*. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica” (p. 78). Na educação linguística construída especificamente *com* a infância, também aprendemos, professoras e crianças, por meio da nossa inteireza e não por meio do contato estéril com itens

SUMÁRIO

de vocabulário e gramática, em ações mecânicas desprovidas de intencionalidade. Freire nos toca e segue nos inspirando embora não tenha se debruçado sobre o contexto educacional das infâncias.

Nesse sentido, as crianças, como agentes centrais do processo educativo, são convidadas a co-construir essa disciplina, definindo e negociando junto a colegas e professora de LI, as práticas sociais em que desejam se engajar usando a língua adicional. Na perspectiva da educação linguística *com* crianças, as decisões tomadas conjuntamente podem dizer respeito às temáticas a serem exploradas ao longo do ano, às pesquisas a serem realizadas, às rotinas da sala de aula, à escolha das histórias infantis, aos jogos e brincadeiras e ao produto final de um projeto de trabalho (Hernández, 2014), por exemplo.

Na carta original, Freire discute a integração entre autoridade e liberdade como fundamental para a disciplina (intelectual) sadia. Na educação linguística *com* crianças, entendo que essa dinâmica se traduz em um equilíbrio entre orientação e autonomia. A autoridade da professora não impõe um currículo fixo e encerrado em si mesmo (com o objetivo final de “aprender a língua” enquanto código linguístico estrito), mas oferece um andaime (Vigotski, 1984) para que as crianças explorem a língua adicional em suas práticas sociais, ou seja, desempenhem ações (cozinhem, brinquem - e por que não, brinquem -, façam as pazes, aprendam sobre direitos e deveres, joguem, cantem, contem histórias, falem sobre si mesmas, conheçam outras culturas e formas de ser e estar no mundo, façam amizades) também em LI. Essas ações, orientadas a objetivos específicos, exigirão a mobilização e o ensino explícito de determinados elementos linguísticos (verbos, substantivos - certamente envolverão os clássicos “cores, animais, frutas, números, membros da família”) que permitirão, às crianças, desempenhar tais ações também na língua adicional. Partimos, assim, das práticas sociais nas quais as crianças já se engajam, poderiam ou gostariam de se engajar para então selecionar

SUMÁRIO

os elementos linguísticos que serão mobilizados - e não *the other way around* - e que permitirão esse engajamento.

Freire reflete também sobre a ética e a responsabilidade em diversos âmbitos. Na educação linguística *com* crianças, essa responsabilidade se estende à criação de um ambiente que respeite e valorize as múltiplas linguagens e formas de expressão dos educandos. Politicamente, implica defender o direito de todas as crianças (por isso a defesa da presença das línguas adicionais na infância) a uma educação linguística que as empodere como cidadãs. Socialmente, significa a criação de oportunidades para que as crianças usem a LI em interações significativas não somente na escola, mas também em suas comunidades. Pedagogicamente, envolve co-criar com as crianças propostas pedagógicas que respeitem seus ritmos e interesses. Buscamos, como Freire, enquanto professoras de LI com crianças, "uma democracia que, afinal, persiga a superação dos níveis de injustiça e de irresponsabilidade do capitalismo." (p. 79). Buscamos construir uma educação linguística amparada pela perspectiva da justiça social (Magiolo, 2021; Shohamy, 2022) que, ao extrapolar o ensino de elementos linguísticos (sem jamais renegá-lo), educa também para a justiça e para a construção da cidadania que começa na escola e tem espaço - e centralidade - "na aula de inglês".

Nessa busca pela justiça social, Freire nos lembra que ensinar não é *transmitir* conhecimentos aos educandos, mas criar oportunidades para que o educando - no nosso caso, a criança, sujeito de direitos - "se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal", pois "tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto" (p. 79). Nesse movimento dialético, "o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, *re-conhecendo* o antes sabido" (p. 79). Nesse movimento, construímos conhecimento conjuntamente e (re)aprendemos todos, professoras, crianças, comunidade escolar.

SUMÁRIO

Ainda sobre ética e justiça, Freire nos alerta para o imobilismo e para a acomodação e nos lembra da importância do trabalho da educadora: "Não vale dizer que, enquanto professor ou professora, "não importa o grau em que trabalhe, pouca importância terá o que eu faça ou não faça, pouca importância terá em vista do que os poderosos fazem em favor de si mesmos e contra os interesses nacionais" (p. 78). Faço uma transposição para o compromisso social, histórico e político das educadoras linguísticas com a educação das crianças com quem convivem e cujas vidas são impactadas a cada encontro. Independentemente da carga horária da disciplina (seja ela de 50 minutos ou de duas horas semanais), nosso compromisso ético é o de buscar proporcionar experiências significativas e transformadoras às crianças na língua adicional. Isso implica criar um ambiente de aprendizagem que valorize a voz e a agência das crianças, que respeite suas subjetividades, identidades linguísticas e culturais, e que promova uma visão crítica e inclusiva do mundo. Cada aula, cada interação, é uma oportunidade de promover o exercício da curiosidade e do respeito ao outro de forma a contribuir, por meio da educação, para uma sociedade mais justa.

Na educação linguística *com* crianças, a desacomodação traduz-se em uma busca constante por práticas que respondam às necessidades e interesses mutáveis das crianças. A professora, junto com as crianças, questiona e reinventa as práticas de ensino e aprendizagem constantemente, alerta para a repetição mecânica de métodos que não ressoam com as experiências da turma. Como cada contexto e cada sala de aula é único e plural, sabemos que práticas bem sucedidas com um grupo de crianças podem não ser interessantes ou adequadas para outro.

Ao longo desta carta, procurei estabelecer relações entre o conceito freireano de disciplina intelectual e a educação linguística *com* crianças. A disciplina proposta por Freire, longe de ser uma imposição externa, é um processo co-construído, onde as crianças são protagonistas de sua aprendizagem. A preposição "com" em

SUMÁRIO

“educação linguística *com* crianças” reflete uma postura pedagógica que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de tomar decisões e contribuir para seu próprio processo educativo. (Tonelli, 2023). Nessa abordagem, a aprendizagem de LI deixa de ser um fim em si mesma e a língua torna-se um meio pelo qual as crianças podem explorar o mundo, expressar suas ideias e sentimentos, e engajar-se em práticas significativas. (Tonelli, 2023). A disciplina intelectual, portanto, manifesta-se na curiosidade das crianças, em sua disposição para explorar novos horizontes (físicos, sensoriais, linguísticos, culturais) e em sua capacidade de usar a língua adicional como ferramenta de pensamento crítico e ação transformadora.

Como despedida, *I make a wish*: que possamos seguir perseguindo nossa disciplina intelectual (“enquanto seres sociais e históricos” conscientes de nossa responsabilidade “política, social, pedagógica, ética, estética, científica” que se entregam à “invenção da boniteza da pureza”) e sonhando coletivamente, pois, como diz Freire: “como ser histórico, se não sonho não posso estar sendo” (p. 77-78).

REFERÊNCIAS

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223991/001128621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2024.

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

HERNÁNDEZ, F. Entrevista com o professor Fernando Hernández. Entrevista concedida a Anamaria Kurtz de Souza Welp, Simone Sarmento e William Kirsch. **Revista Bem Legal**, v. 4, n. 1, p. 65-72, 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/wp-content/uploads/2023/02/V4-1-2014-Entrevistas9.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

SUMÁRIO

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. "Na teoria a prática é outra?" Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto.

Olhares & Trilhas, v. 23, n. 2, p. 609-630, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestilhas/article/view/60145/32080>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MAGIOLO, G. M. **Seqüência didática do gênero história infantil**: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, Vitória.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SHOHAMY, E. Critical Language Testing, Multilingualism and Social Justice. **TESOL QUARTERLY**, v. 56, n. 4, p. 1445-1457, December 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.3185>.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas.

Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 1984 [2007].

SUMÁRIO

ÚLTIMAS PALAVRAS

PARA SEGUIRMOS OUSANDO E ESPERANÇANDO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Estas não serão nossas últimas palavras escritas. Estas também não serão suas últimas palavras lidas. Nas últimas palavras do livro de Paulo Freire – que também não foram as últimas palavras dele –, o autor nos motiva a pensar sobre o termo “saber e crescer, tudo a ver”. Não tem *tudo a ver* com o que vimos aqui?

Ao planejarmos o livro como uma homenagem a Freire, tivemos a postura também freireana de convidar queridas amigas e queridos amigos para participarem desse processo, trazendo para a nossa obra a visão política que vem junto com a pluralidade de olhares.

Assim como Freire nos convida a refletir sobre o *saber* e o *crescer* em sua seção de últimas palavras, queremos te convidar a pensar sobre a *sabedoria* e o *crescimento* que foram desenvolvidos em você a partir da leitura-escrita deste livro.

Saber pode ser de sabedoria, mas também pode ser de conhecer. Tá sabendo? Pois é. Pela leitura das cartas, a gente teve a oportunidade de não apenas desenvolver sabedoria por entrar em contato com teorias e reflexões diversas, mas também pudemos conhecer vários contextos. Saber o que o outro vive, pensa e sente enquanto faz educação linguística com crianças nos auxilia a construir essa sabedoria a qual tanto buscamos, nos ajuda a entender que não estamos sozinhas em nossas convicções, dúvidas e medos.

SUMÁRIO

Da mesma forma que as autoras e os autores que foram lidos por vocês tiveram a liberdade de se expressar por meio das cartas, desejamos que você possa, a partir disso, expressar seus saberes com o seu corpo inteiro, sabendo que, por meio de nossa expressividade e nossas conexões conosco e com o outro, estamos sempre aprendendo.

Crescer também faz parte do aprendizado. E crescer dói, né? Como dói! É sofrido porque é no crescimento que a gente toma conhecimento das nossas lacunas. Essas lacunas, que às vezes estão representadas por inseguranças, por fragilidades, por dificuldades. E aí a gente tem que dar um jeito de fazer acontecer mesmo tendo tudo isso. E é aí que a gente cresce!

Não estamos romantizando as coisas (logo ali em cima dissemos que dói, lembra?), mas queremos dizer que esse processo é necessário para que a gente cresça. E com este livro, a gente quis encorajar as professoras e professores envolvidos na educação linguística com crianças, além de, evidentemente, ampliar o debate na formação docente para esse cenário. Mas doe! Dói saber que a gente não vai dar conta de tudo. Dói saber que não há uma receita de bolo que vai magicamente resolver todos os nossos problemas. Dói saber que talvez essa discussão e nossas dúvidas e medos nunca tenham fim. Crescer dói.

A Claudia Kawachi chamou a nossa atenção para isso na segunda carta, quando disse que “não acredita que exista uma ‘receita de sucesso’ e que, portanto, temos que ter consciência das nossas decisões, que nossas escolhas precisam ser informadas”.

E é por isso também que Freire sabiamente nos fez pensar sobre o saber e o crescer juntos. Porque é essa dor, são essas rupturas, que nos auxiliam a construir a sabedoria que precisamos para a sala de aula. Por isso, compreendemos que não vamos resolver todos os problemas do mundo e talvez nem os da nossa própria sala de aula – e nem tivemos essa pretensão.

SUMÁRIO

Mas também entendemos que são essas rupturas que nos possibilitam ter pontos de partida, considerando vários cenários, para pensarmos o nosso próprio contexto na educação linguística. A gente sabe. A gente cresce. A gente pensa de novo e sabe de novo e cresce de novo. Tudo isso num movimento contínuo e infinito sem perder a esperança de crescer e saber cada vez mais.

No fundo, estes dois blocos guardam em si a possibilidade de um desdobramento de que resultaria: o processo de saber e o processo de crescer têm tudo a ver um com o outro. Ou ainda, o processo de saber implica o de crescer. Não é possível saber sem uma certa forma de crescimento. Não é possível crescer sem uma certa forma de sabedoria (Freire, 1997, p. 81).

A Rovená nos motiva a pensar sobre isso na sexta carta, ao dizer que “esse compromisso e engajamento só é possível quando nos dedicamos e nos comprometemos com uma educação linguística na qual o educar por completo é o objetivo”. E a Juliana, na sétima carta, complementa dizendo que “com isso, nós, educadoras, visamos valorizar e promover a multidiscursividade nos espaços escolares onde línguas circulam em atividades sociais próprias das crianças pequenas”.

Esperançar, palavra proveniente de outra obra freireana, é o nosso meio de não deixar a dor do crescimento tomar conta da gente, e de não achar também que já sabemos demais. Isso porque *esperançar* vem da visão política de compreender que as crianças, sendo vistas aqui como pessoas subjugadas pelas classes dominantes, têm o direito de saber e crescer tanto quanto nós. É assim que entendemos quando o autor diz que

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva

SUMÁRIO

não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 1997, p. 82).

Dentre esses outros sujeitos cognoscentes está a criança. Por meio das praxiologias em educação linguística, nós podemos, junto com a criança, pensar caminhos que nos conduzam para uma educação como prática de *liberdade*, para a *autonomia*, para o *amor armado*, para a *afetividade crítica* e para tantos outros caminhos que Freire tem nos ajudado a pensar ao longo de nossa formação docente.

Mas e as crianças que são proibidas de *saber* e de *crescer*? E os fatores sociais, econômicos e políticos que impedem que essa educação linguística tão rica em sabedoria, crescimento e esperança chegue a essas crianças? E as professoras, que em sua exaustão e sofrimento não têm tido tempo para saber e crescer, embora sintam diariamente a dor do crescimento? E os cenários que estão proibidos de *esperançar*?

A Claudia Lanis nos despertou, na oitava carta, para “a desigualdade do nosso país que, infelizmente, se reflete em nossa escola”. E a Ana Sara complementou dizendo que “precisamos compreender as relações com os educandos, suas realidades locais e suas individualidades, bem como as realidades em torno do educador, suas condições de trabalho e os desafios e potencialidades encontrados”.

Então, o Júlio e o Yuri, que no momento da escrita desta obra ainda eram estudantes da graduação e com essas discussões aflo-
radas, nos ajudam a respirar e retomar a esperança quando dizem na terceira carta que “em um momento de desesperança, precisamos voltar às palavras de Paulo Freire e entender que o momento de *esperançar* é sempre o agora”. E a Giuliana, professora com anos de experiência, também diz na quarta carta que considera “*esperançar* uma qualidade necessária para nós, professoras de inglês com crianças, uma vez que mobilizamos repertórios linguísticos em nossas aulas que podem motivar a aceitação daquilo que está posto na sociedade, motivar a apatia e a desesperança”.

SUMÁRIO

Mas como agir? O que fazer?.. Como num ciclo interminável de conflitos, também nos identificamos com a fala da Ana Paula na primeira carta, quando ela diz "(...) eu não quero negar o mundo, fugir do mundo. Só queria talvez ter o poder de resetar a humanidade, porque parece que tudo o que temos dito como educadores não está surtindo efeito na sociedade que anda tão desumanizada". Não é nada fácil, e não dá, como num jogo, pra resetar e fazer de novo. Para Gabriela, autora da quinta carta, a própria leitura do livro de Freire já ajudou a "restaurar seu fôlego e sua esperança", o que sempre nos motiva a tentar mais uma vez.

Aí estão nossos próximos desafios. Por isso dissemos no início desta seção que estamos pensando em palavras futuras. Estas não podem ser nossas últimas palavras. Pelo menos não enquanto elas não puderem chegar a todas as crianças, professoras e cenários.

A Helena nos encorajou a pensar que nosso trabalho "politicamente, implica defender o direito de todas as crianças (por isso a defesa da presença das línguas adicionais na infância) a uma educação linguística que as empodere como cidadãs. Socialmente, significa a criação de oportunidades para que as crianças usem a LI em interações significativas não somente na escola, mas também em suas comunidades. Pedagogicamente, envolve co-criar com as crianças propostas pedagógicas que respeitem seus ritmos e interesses".

Perguntamos novamente: não tem *tudo a ver* com o que vimos aqui? Tem tudo a ver porque *sabemos*. Tem tudo a ver porque *crescemos*. Sabemos e crescemos, e continuaremos sabendo e crescendo de outras tantas formas, olhares, pensamentos e reflexões. Estas não são as últimas palavras deste livro, porque ele continuará acontecendo nos *saberes e fazeres* e *cresceres e esperanças* de cada pessoa que realizar esta leitura. Estas não serão nossas últimas palavras!

SUMÁRIO

Obrigada pela leitura desta obra que organizamos com tanto carinho.

Liliane e Marianna.

REFERÊNCIA

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

SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Liliane Salera Malta

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2024). Pesquisadora da área de Linguística Aplicada, atuando com praxiologias relacionadas à Educação Crítica, aos Letramentos, à Formação Docente, entre outras. Pesquisadora no grupo FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças). Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2019). Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2016) e graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN) (2020). Dedicar-se a pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, atuando como professora do ensino superior e da educação básica. Atualmente, atua como especialista de conteúdo em uma editora e sistema de ensino.

E-mail: lilianesalera@gmail.com

Marianna Cardoso Reis Merlo

Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do Grupo de estudos Teachers of English in Action - GETEIA (UEL) e do Projeto Nacional de Letramentos (USP). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Linguística com Crianças - GEPELC (UFES) e o projeto de extensão Educação linguística: compartilhando saberes e práticas. Atua no ensino de línguas há mais de 20 anos e tem na sala de aula seu *happy place*. Atualmente, dedica-se a pesquisas na área de Linguística Aplicada Crítica, mais especificamente sobre os seguintes temas: autoetnografias, formação de educadores e educação linguística com crianças.

E-mail: marianna.merlo@ufes.br

SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula Martinez Duboc

Docente da área de Linguagem do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, atuando, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo e Doutorado pelo mesmo programa com estadia na University of Manitoba, Winnipeg, Canadá. É membro do corpo editorial das revistas Reading Research Quarterly, English Teaching: Practice & Critique, Intercultural Education e Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisas ELCo, Educação, Linguagem e Colonialidades. Desde 2021, co-coordena o Projeto Nacional de Letramentos (<https://letramentos.fflch.usp.br/>). Sua pesquisa abrange os seguintes temas: educação linguística em perspectiva crítica e decolonial, multiletramentos, letramento crítico, e formação de professores de línguas.

E-mail: anaduboc@usp.br

Ana Sara Manhabusque Galvão

Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL-UFES). Especialista em Tradução de Inglês pela Universidade Estácio de Sá (2018). Participante do grupo de pesquisas FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças). Graduada em Licenciatura em Letras - Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (conclusão em 2020/2). Bacharel em Direito pela Faculdade Doctum de Vitória (2015) com aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Atuou no ensino de Língua Inglesa como professora bolsista pela CAPES no Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF) do MEC e como professora-estagiária do Núcleo de Línguas da UFES. Atuou como professora-voluntária de Educação Infantil no projeto Línguas e Culturas na Escola na Criarte-Ufes. Pesquisa desenvolvida na Linguística Aplicada, relacionada à formação de professores de inglês para crianças. Atua também como tradutora.

E-mail: galvao.anasara@gmail.com

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Educação, pela Unesp - Araraquara, Doutorado em Linguística, pela UFSCar, e Pós-doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL.

E-mail: claudia.furlan@ufes.br

Claudia Paulino de Lanis Patrício

Doutora e mestre em Letras pela Faculdade de Letras da UFRJ/RJ. Possui Máster en Enseñanza de Español para Brasileños pela Universidad Menéndez Pelayo/ Instituto Cervantes (2007). É Especialista em Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Valladolid (2000). Graduada em Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Literatura de Língua Espanhola pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996). Professora de Língua e Literaturas Hispânicas da UFES. É pesquisadora dos seguintes Grupos de pesquisa: A literatura hispânica em seu percurso (UFES); O Imaginário poético hispano-americano, Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (LILA/UFRJ) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (FL/UFRJ); Estudos em Língua e Literaturas Estrangeiras – ELLE (UESC).

E-mail: claudia.patricio@ufes.br

Daniel de Mello Ferraz

Daniel Ferraz é professor de inglês e formador de professores há mais de 30 anos. Ama o que faz e nunca desistiu de ser professor em um país que nem sempre valorizou essa profissão. É professor da USP, onde também atua como coordenador do Programa de Pós-Graduação (PPGELL) e da AUCANI Idiomas.

E-mail: danielffe@usp.br

Gabriela Paes Leme Pires

É mestranda em estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo e formada em Letras - Inglês pela mesma universidade. Atua como professora de inglês na educação básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e tem interesse pelas relações entre educação linguística em inglês com crianças, cultura das infâncias e formação docente. Ao longo de sua trajetória, tem buscado caminhos para uma prática educativa sensível às infâncias, ao cotidiano da sala de aula e às múltiplas vozes que habitam o espaço escolar. Escreve a partir do chão da escola, entre planejamentos, brincadeiras, reflexões e inquietações que emergem do contato direto com as crianças.

E-mail: gabrielappires@gmail.com

SUMÁRIO

Giuliana Castro Brossi

Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Metropolitano, na UnU Inhumas, Giuliana é a mãe do Kevin e da Luana e a avó do Alberto Gabriel, da Manuela e do Pedro. Apaixonada pela vida, ama viajar, conversar com as pessoas e aprender. Seu passatempo favorito? Ler para seus netos e colecionar memórias felizes e cheias de brincadeiras com eles! Isso se reflete em seus principais interesses em pesquisa: a implementação de ensino de inglês para crianças de 6-12 anos em escolas públicas, formação crítica e transdisciplinar de professores de língua inglesa para crianças, o ensino de língua inglesa sob a perspectiva crítica e o planejamento colaborativo. Ela é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É mestre em Linguística Aplicada - ensino e aprendizagem de línguas pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis e atua na formação de professores de línguas no curso de Letras Português/Inglês desde 2011. Sua experiência inclui o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e no ensino médio na escola pública. Coordena e desenvolve ações extensionistas no âmbito da formação de professores de inglês para crianças. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Felice, do Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: giuliana.brossi@ueg.br

Helena Vitalina Selbach

Professora no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel. É doutora em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Santa Maria (2018), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014), Bacharel em Letras (Português-Inglês) pela mesma universidade (2000) e Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Franciscana (2017). É coordenadora do GRPesq/CNPq "Grupo de Estudos em Português como Língua Adicional" e atua como Coordenadora Adjunta da Área de Português para Estrangeiros da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF/UFPel). Integra o grupo docente do GRPesq/CNPq FELICE e do curso de extensão Princípios e Práticas para Educação Linguística na Infância: Possibilidades a partir da Base Nacional Comum Curricular sob perspectivas bi/multi/plurilíngues, coordenado pela Profa. Juliana Reichert Assunção Tonelli da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Residiu em Osaka no Japão no período de 2004 a 2011, onde atuou no ensino de língua inglesa e portuguesa em diferentes contextos, incluindo o das infâncias. Suas áreas de interesse, inscritas na Linguística Aplicada, voltam-se a práticas de letramento, internacionalização, ensino e aprendizagem de línguas adicionais e educação inicial e continuada de professores de línguas.

E-mail: helena.selbach@ufpel.edu.br

SUMÁRIO

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina atuando na graduação e na pós-graduação. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas. Graduada em Administração de empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestre (2005) e doutora (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágios de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013) onde desenvolveu estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças; na UNB (2018) quando investigou o letramento em avaliação da/para/como aprendizagem de línguas por crianças e na UNEMAT (2019). Atuou como professora em escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de Língua Inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação de professores de línguas com foco de atuação nos anos iniciais de escolarização. Possui especial interesse nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas adicionais em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação docente no âmbito das políticas públicas voltadas à educação linguística em línguas nos anos iniciais de escolarização; práticas interacionais e discursivas em contextos escolares bi e multilíngues e a alunos com necessidades educacionais específicas. Atualmente tem também se interessado por estudos no âmbito do Português como Língua de Acolhimento com crianças migrantes internacionais. Atua no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD). Atuou como Professora convidada na Universidade da Pensilvânia (2024). Foi chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL e Diretora Pedagógica da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) na mesma Universidade. Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na Linguística Aplicada.

Júlio Cesar Canal

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Gabriel da Palha e em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui pós-graduação em Metodologias da Língua Inglesa pela Faveni. Tem interesse na área de educação linguística com crianças e ensino de inglês para fins específicos. Atualmente é professor substituto do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cariacica.

E-mail: juliocanalsgp@gmail.com

Rovena Naumann Zanotelli

Rovena Naumann Zanotelli é graduada em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia para Licenciados pela FAM Centro Universitário. É mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, e é doutoranda pelo mesmo programa. Sua pesquisa se concentra na área de material didático e educação linguística de inglês para crianças. Acredita que o ensino de inglês para crianças pode - e deve - ser lúdico, crítico e inclusivo.

E-mail: rovena.naumann@gmail.com

Yuri Silva Vieira

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem interesse na área de educação linguística com crianças e em estudos literários.

E-mail: yurisilvavieira24@gmail.com

SUMÁRIO

www.PIMENTACULTURAL.com

TEACHER SIM, EDUCADORA TAMBÉM

educação linguística com crianças
em uma releitura das cartas de Paulo Freire

