

“WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR?”: PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS E A RUPTURA COM PADRÕES SOCIAIS.

Liliane Salera Malta¹

Resumo: Este artigo apresenta uma narrativa e reflexões sobre práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos, demonstrando como essas práticas podem contribuir para a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos. Além disso, discorremos sobre a formação de professores de inglês, refletindo sobre a carência de formação inicial e continuada para os licenciados que desejam atuar na Educação Infantil. Da mesma forma, ponderamos sobre como a formação já existente pode culminar em práticas que colaboram para que o ensino-aprendizagem de inglês para crianças ocorra de forma crítica e questionadora. Ainda, pensamos as motivações as quais incentivam o inglês na Educação Infantil, se por questões mercadológicas ou por questões identitárias, sociais, culturais. Palavras-chave: Ensino de inglês. Crianças. Educação crítica.

Abstract: This article presents a narrative and some reflections on critical literacy practices in the English language teaching and learning for 2-5 year old children, demonstrating how these practices can contribute to the rupture with pre-established social standards. In addition, we discussed the education of English teachers, reflecting on the lack of initial and continuing education for graduates who wish to work in early childhood education. Likewise, we consider how existing training can culminate in practices that help children's English teaching and learning to take place in a critical and questioning way. Moreover, we think about the motivations that encourage English in early childhood education, whether for marketing or for identity, social, cultural issues.

Keywords: English teaching. Children. Critical education.

Apresentação

O ensino da língua inglesa é assunto recorrente, há algum tempo, na elaboração de currículos da educação formal brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017). Apesar de a Educação Infantil – para crianças de até 5 anos – ainda não ser um setor contemplado por documentos oficiais, no Brasil, quando falamos do ensino de uma língua estrangeira, que só é

¹Mestra em Linguística Aplicada e graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lilianesalera@gmail.com.

obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, percebe-se a tendência na expansão do ensino de inglês para esse ambiente educacional (CARVALHO; TONELLI, 2016).

Se, por um lado, comemoramos esse desenvolvimento na educação, por outro, buscamos refletir sobre as motivações que levam a sociedade, as escolas e os responsáveis pelas crianças a acreditarem e apoiarem o ensino de uma língua estrangeira para meninas e meninos ainda tão jovens, ainda envoltos com o aprendizado da própria língua portuguesa.

Tal como Ferraz (2015), discordamos do ensino de inglês para fins neoliberais, para que a criança “saia na frente”, pensando num mercado de trabalho que só se tornará realidade para ela em 15 ou 20 anos. Ainda, concordamos com Jordão (JORDÃO, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007) ao afirmar que:

Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existent, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006, p. XX).

Entendemos, com isso, o ensino de inglês para crianças como construção de identidade, de possibilidades de compreensão e percepção do mundo, o que acreditamos ser filosoficamente e socialmente mais significativo do que fatores mercadológicos.

É significativo ressaltar que quando pensamos em ensino de inglês na Educação Infantil, isto é, com crianças de 2 a 5 anos, estamos retratando majoritariamente a realidade de escolas privadas e cursos de idiomas, visto que, conforme já afirmado neste artigo, a escola pública só é contemplada obrigatoriamente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ainda que seja, em alguns cenários, contemplada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (TANACA, 2017). Faz-se necessário afirmar, dessa forma, que algumas escolas municipais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental têm aulas de inglês – como no município de Vitória/ES –, e que o mesmo ocorre em Centros Municipais de Educação Infantil quando há algum projeto de extensão, como ocorre na CRIARTE/UFES, por exemplo.

Neste artigo, farei um relato de experiência, numa pesquisa de base autoetnográfica, sobre minha atuação no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos, bem como sobre a formação de professores e sua relação com o ensino para estudantes da Educação Infantil.

A autoetnografia é um procedimento metodológico qualitativo, teórico e textual que consiste em demonstrar, por meio do relato, as experiências de um indivíduo com o meio social, além de explorar os pontos nos quais essas vivências confirmam ou divergem das práticas de outros atores da sociedade (HOLMAN JONES, 2005).

Para Rodrigues e González (2015), a pesquisa autoetnográfica permite que a investigadora observe sem fazer alarde, pois ela já faz parte do meio a ser analisado, e, segundo Caetano (2017, p. XX):

[...] ao pesquisar sua sala de aula enquanto uma cultura viva e permeada por padrões específicos, o professor poderá também, a partir daquele ambiente, aprender a ressignificar sua prática pedagógica.

De tal modo, a autoetnografia nos leva a autorreflexão, nos permitindo (re)pensar nossas próprias práticas, visto que somos integralmente sujeitos e objetos de pesquisa.

Assim, o objetivo deste trabalho é apontar que, mesmo com as dificuldades provenientes da falta de documentos e protocolos oficiais, com a carência de formação formal – isto é, em um curso de graduação – específica para professores de inglês que têm interesse em atuar na Educação Infantil, com a cobrança excessiva da sociedade por formação para fins neoliberais, é possível desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que proporcionem a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos, trazendo à criança novas possibilidades e ideologias, diferentes das quais já estariam socialmente predestinadas a conhecer e seguir.

Formação de professores de inglês para a educação infantil

Ao pensarmos a formação de professores para a Educação Infantil, nosso primeiro reflexo é responder: não há. Essa reação se dá, especialmente, por dois fatores: o primeiro deles é o currículo do curso de Letras-Inglês, que geralmente abarca o ensino da língua estrangeira a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, quando este se torna obrigatório de acordo com os documentos oficiais (FERRAZ; MALTA, 2017). O segundo fator envolve o curso de Pedagogia, voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém em língua materna, e que não abrange, no Brasil, a formação de professores para o ensino de uma língua estrangeira.

Desta forma, professoras e professores de inglês interessados em lecionar para crianças de até 5 anos se encontram no limbo educacional. Ou cursam a graduação em Letras-Inglês e buscam cursos complementares para aprimorarem sua prática nos Centros de Educação Infantil,

ou cursam a graduação em Pedagogia e estudam a língua inglesa (e as práticas de ensino) de maneira individual.

Caso opte pela primeira alternativa, a educadora ou o educador se depara com mais um empecilho: licenciados em um curso de Letras não são habilitados para assumirem, por exemplo, turmas em escolas regulares de educação bilíngue no Brasil, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1996). Dessa forma, ficam restritos a aulas esporádicas em escolas regulares e cursos de idiomas. Do contrário, ao optarem pela segunda alternativa, educadores e educadoras são autorizados a lecionar na educação bilíngue.

O que se vê na prática, no entanto, é o déficit na proficiência em inglês de profissionais graduados em Pedagogia (AMORIM; FINARDI, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017), fazendo com que não sejam contratados por escolas renomadas, ou que sejam contratados ainda que sua competência linguística seja duvidosa.

O estudo de Amorim e Finardi (2017, p. 630) sobre internacionalização sugere que a instituição de Ensino Superior por eles pesquisada “almeja a internacionalização que ainda é insipiente e cheia de desafios, dentre os quais talvez o maior seja a falta de proficiência no inglês”. Em outras palavras, estudantes buscam suporte quanto à aprendizagem/desenvolvimento na proficiência da língua inglesa, porém há, ainda, um longo caminho a ser percorrido nesse contexto.

Algumas vezes, ainda, escolas contratam profissionais de pedagogia como professoras regentes de sala e estagiários que estão cursando Letras-Inglês para dar o aporte linguístico necessário às aulas, podendo diminuir a importância do profissional de Letras como educador em sala de aula. Em outras situações, contudo, escolas de maior poder aquisitivo preferem trazer profissionais de fora do país – formados em “*Child Care*” ou cursos afins, e falantes nativos da língua inglesa – para atuarem nas instituições.

É relevante ressaltar que em todas as opções acima relacionadas a(o) profissional de Letras pode se sentir desvalorizado até mesmo na relação com seus pares dentro do ambiente educacional, visto que, por não ser professor/a em tempo integral naquelas turmas, sua importância na escola tende a ser diminuída. Dessa forma, tanto o tempo de suas aulas quanto a sua relação com as profissionais de pedagogia (professoras, coordenadoras, diretoras), ou até

mesmo a forma como a turma a(o) vê, pode se refletir de maneira hierarquizada e inferior se comparada à professora regente, graduada em Pedagogia.

Sendo assim, ao optar pela primeira alternativa, ou seja, o curso de Letras-Inglês (UFES-DLL, 2006), excluí automaticamente a possibilidade de atuar em escolas regulares de educação bilíngue na Educação Infantil como professora regente, a menos que cursasse, em seguida, Pedagogia. Surgiu, no entanto, a possibilidade de lecionar inglês em Centros de Educação Infantil algumas vezes por semana (2 escolas, sendo 2 aulas semanais de 30/40 minutos em cada).

Embora não me sentisse preparada para tal, resolvi encarar o desafio. Primeiro, porque não acredito que saíamos totalmente preparados e formados de qualquer graduação. Conforme Ferraz e Malta (2017), ao ler Freire (1987), entendo que

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades, e não contra eles. (FREIRE, 1987, p.39).

Igualmente, compreender que estamos sempre e em todo tempo em formação encorajou-me a aceitar ensinar (e aprender) inglês para/com crianças tão pequenas.

Ainda que entenda a relevância de estar em contato com teoria e prática (MONTE MÓR, 2006), o segundo fator que me impulsionou foi o fato de acreditar ter cursado um currículo satisfatório na graduação (FERRAZ; MALTA, 2017), que me ofereceria aporte não apenas linguístico, mas também didático e filosófico para atuar em qualquer campo da educação, ainda que não tivesse vivenciado especificamente a realidade da Educação Infantil nos programas de Estágio Supervisionado obrigatório.

Corroborando esse pensamento, Kaneko-Marques e Kawachi (2010) explicam que

[...] conforme defende Vieira-Abrahão (2004), crenças e conhecimentos implícitos e intuitivos baseados em modelos anteriores de ensino, trazidos por alunos-professores no início da carreira docente, tendem a influenciar o desenvolvimento de saberes teóricos e pedagógicos de alunos-professores. (KANEKO-MARQUES; KAWACHI, 2010, p. 476)

Na próxima seção, relatarei experiências e reflexões em sala de aula na Educação Infantil, teorizando o letramento crítico e, por meio dele, o desenvolvimento de práticas

discursivas de construção de sentidos. No entanto, antes disso, farei um breve relato contextualizando os locais nos quais atuo.

O contexto da pesquisa

As experiências aqui relatadas aconteceram em dois Centros de Educação Infantil particulares de um bairro de classe média da região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo. As aulas acontecem duas vezes por semana, em dias alternados, tendo a duração de 30 minutos em uma das escolas e de 40 minutos na outra.

Tenho, como professora, a responsabilidade de planejar e executar as aulas. Por um lado, tenho a facilidade e autonomia de elaborar meus projetos conforme o que considero relevante abordar em meus momentos com as crianças. Por outro, assim como ocorre com muitas professoras de inglês em escolas regulares, sinto-me solitária, independentemente de ser parte de um corpo docente. Essa sensação se justifica pelo fato de que, mesmo que tenhamos o apoio pedagógico necessário, as pedagogas, coordenadoras, diretoras, etc., não possuem conhecimento na educação em língua estrangeira. Isto é, apesar de estarem dispostas a me apoiarem pedagogicamente, pode haver, por vezes, conflitos e dificuldades quanto ao ensino da língua inglesa.

De qualquer modo, posso afirmar que, em meus contextos de atuação, ainda que ocorram divergências em alguns momentos, tenho todo o suporte e a autonomia necessários para que as aulas ocorram de maneira mais proveitosa possível, tanto para mim quanto para a escola e, especialmente, para as crianças.

Além disso, possuo acesso aos materiais que pretendo utilizar em meus projetos, sejam eles os mais corriqueiros em uma escola, como papel, lápis, canetinha, massinha de modelar, etc., ou materiais bem específicos, os quais devo solicitar com antecedência para que seja providenciado até o dia da aula. Utilizo, também, materiais de meu acervo pessoal, como jogos e livros. Ainda, quando uso aplicativos ou jogos digitais, devo fazê-lo em meus próprios *tablet* ou celular, visto que as escolas não possuem esses aparelhos. Há, porém, à minha disposição, em ambas as escolas, outros equipamentos multimídia, como televisão, projetor, *data-show* e aparelho de som.

Durante as aulas, sou responsável pela turma na qual estou, e sou auxiliada por uma ou duas educadoras de apoio. Em uma das escolas, a média de crianças por turma é de 17 a 20 estudantes, e na outra são aproximadamente 15 crianças em cada grupo. Dessa forma, entendo que a quantidade de adultos por sala é condizente com o número de alunas e alunos, o que me deixa livre para me concentrar apenas na própria aula, ficando as educadoras de apoio responsáveis por levarem as crianças ao banheiro, ou para beber água, ou qualquer outra necessidade que possa surgir.

Posso, também, utilizar-me de outros espaços da escola para ministrar os momentos em inglês com as crianças, como o pátio, a quadra, o jardim/ pomar, a sala de leitura ou a cozinha das escolas.

Portanto, compreendo meu local de fala privilegiado ao refletir sobre minhas experiências, pois, mesmo com pequenas dificuldades como as já citadas nesse texto, tenho todo o suporte necessário para a minha prática em meus contextos de atuação.

Experiências de letramento crítico em sala de aula: experiências e reflexões

Antes de conceituarmos o letramento crítico e relatarmos experiências em sala de aula e as reflexões por elas proporcionadas, precisamos entender o conceito de letramento.

Segundo Street (2003), letramento é a capacidade de usar socialmente a escrita e a leitura, observando a importância do contexto para sua consolidação. Conforme Caetano (2017), entende-se que “práticas de leitura e escrita variam culturalmente e são orientadas por relações de poder e dominação”, ou seja, estão relacionadas, também, a ideologias. Desse modo, percebemos que ao pensar o letramento num aspecto meramente funcional, neutro e universal, tornamos fraca a ideia do que esse conceito pode ser (CAETANO, 2017, p. 29).

Do contrário, ainda conforme Street (2003) e Caetano (2017), podemos ter uma visão forte do letramento se relacionarmos-lo a situações sócio-histórico-culturais, visão que Street denomina “New Literacies”, ou Novos Letramentos, em português. Olhar o letramento por esse espectro nos permite pensar que este não pode ser ensinado de maneira isolada, mas, sim, como fator intrínseco a questões de identidade, cultura, sociedade, e, especialmente, de justiça e transformação social (CAETANO, 2017); a essa abordagem damos o nome de Letramentos

Críticos (LCs). A preferência pelo termo no plural refere-se à multiplicidade de escolhas epistemológicas que o cercam, além de demonstrar a pluralidade de sua prática (DUBOC, 2012; CAETANO, 2017).

Do mesmo modo que em Ferraz e Malta (2017), cremos que a pedagogia crítica de Paulo Freire exerce forte influência nos letramentos críticos, pois, segundo ele:

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Isto é, “os fatores externos não apenas interferem na aprendizagem, mas são parte dela, complementando-a ou contradizendo-a, pois Freire diz, ainda, que nem sempre a leitura da palavra, em nossa escolarização, condiz com a leitura da ‘*palavramundo*’” (FERRAZ; MALTA, 2017, p. 212; FREIRE, 1989, p. 9).

Voltando nosso olhar para os letramentos críticos na sala de aula e no ensino da língua inglesa para a Educação Infantil, é possível entender, após essa breve discussão, a razão pela qual escolhi relacionar os letramentos críticos à ruptura de padrões sociais e à maneira como podemos auxiliar as crianças a serem críticas e questionadoras quanto a esses paradigmas.

É significativo ressaltar que o ensino para crianças de 2 a 5 anos muitas vezes está intimamente ligado à memorização e à aquisição de vocabulário – reconhecidamente essenciais para a aprendizagem de um novo código, mas apenas uma parte do ensino-aprendizagem de uma língua (MALTA, 2019; CARVALHO; TONELLI, 2016). Na tentativa de nos afastarmos dessa visão tão estrutural, colonizadora e tradicional do ensino de línguas – e da língua em si –, apostamos em vivências que apontem para outros rumos, tanto para alunos e alunas quanto para a educadora.

É relevante salientar que compreendemos as questões colonizadoras e imperialistas como a aceitação de apenas um modo de encarar a língua inglesa, como quando se ressalta sua importância para o mercado de trabalho, ou quando somente o inglês falado nos Estados Unidos ou na Inglaterra são privilegiados. Nas palavras de Rajagopalan (2008, p.84),

Diálogo não significa aceitação incondicional de outros modos de pensar ou viver. Significa, isto sim, uma capacidade para ouvir sem preconceitos e sem juízos de valor preconcebidos. Isso, por sua vez, requer uma atitude crítica em relação a tudo que

destoa dos valores que sempre nortearam as nossas vidas, o nosso modo de ser e comportar. É neste contexto que devemos avaliar o lugar do ensino de inglês no mundo de hoje. Já se foi o tempo em que a atividade de ensino-aprendizagem dessa língua era encarada como tendo uma única meta: a de preparar o aluno para uma cultura diferente, por mais que se queira negar isso, ‘superior’ à nossa. (RAJAGOPALAN, 2008, p.84)

Além disso, enfatizamos que este texto não pretende condenar o ensino de línguas desta ou daquela maneira, especialmente quando falamos do ensino tradicional. Entendemos, apenas, que não devemos limitar nossa atuação a um só método, e que o processo de ensino-aprendizagem pode se dar de modo mais enriquecedor quando exploramos sua multimodalidade e suas infinitas possibilidades.

Nesta seção, narrarei, num ensaio autoetnográfico, três experiências vivenciadas em salas de aula das escolas de Educação Infantil nas quais leciono. Ressalto que não considero essas práticas como as únicas possíveis e corretas, tampouco as considero uma verdade absoluta. Saliento, ainda, que tanto em minhas próprias escolhas quanto na de outras professoras e outros professores há infinitas possibilidades em se tratando do planejamento de uma aula ou da utilização de um material. Reforço, no entanto, que essas experiências nos ajudam a refletir sobre caminhos que vão além do tradicionalismo mencionado no parágrafo anterior, trazendo à criança novas possibilidades, conduzindo-a a questionar os padrões sociais.

Experiência 1: rompendo com o sexismo.

“Lembro-me que me diziam quando era criança para ‘varrer direito, como uma menina’. O que significava que varrer tinha a ver com ser mulher. Eu preferiria que tivessem dito apenas para ‘varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão’. E preferiria que tivessem dito a mesma coisa para meus irmãos.” (ADICHIE, 2017, p. 21-22).

Início este primeiro relato explicando a escolha do título deste artigo. Nos currículos das aulas de inglês para crianças de 2 a 5 anos, um dos assuntos que predominam é o ensino-aprendizagem das cores. Contudo, precisamos ter em mente que, ao perguntarmos “*What is your favorite color?*”, estamos, também, tratando de questões sociais. Em minhas experiências, tenho percebido a necessidade de, após essa primeira pergunta, realizar outra: “*Why do you like _____?*”. Essa prática tem sido cada vez mais corriqueira, visto que, nos tempos atuais, com as teorias neoconservadoras, tenho observado um reforço por parte de algumas famílias no paradigma “meninas gostam de rosa, meninos gostam de azul”.

Desse modo, ao trazer as(os) estudantes para uma reflexão sobre os motivos pelos quais gostam de determinada cor, entendo que as(os) convidado a repensar suas próprias identidades. É fato que muitos – a maioria – só conseguem responder à primeira pergunta na língua inglesa, preferindo a língua materna para se expressarem após o segundo questionamento. No entanto, ainda que parte da discussão seja realizada em português, acredito que, nesse momento, a problematização seja mais importante que a memorização de vocabulário.

É interessante observar as inúmeras razões ditas pelas(os) estudantes na tentativa de justificarem a escolha da cor favorita, e faz-se necessário salientar que muitas das justificativas não estão relacionadas a padrões sexistas. Quando estão, porém, também é significativo ver como as próprias crianças organizam seus argumentos, a fim de explicarem à(ao) colega que ela ou ele podem, sim, preferir uma cor que está fora do padrão socialmente estabelecido para aquele determinado gênero.

Nesse sentido, as próprias crianças promovem a quebra de paradigmas e auxiliam nas construções de identidades e discursos presentes naquela sala de aula. Para Ferraz e Malta (2017, p. 207),

(...) devemos, como professores, analisar os discursos dos nossos estudantes tentando entender seus contextos. Além disso, não podemos esquecer que as relações de poder existem em todas as práticas sociais e, também por isso, nas escolas, não somente na relação professor-aluno, mas nas micro-relações entre os próprios estudantes; e essas relações influenciam diretamente os discursos de cada um, seja ele de afirmação, de resistência ou de sujeição. (FERRAZ; MALTA, 2017, p. 207).

Outra vivência interessante ocorreu em uma turma de estudantes de 4 anos. Propus à turma que produzíssemos uma *“birthday party”*, na qual as próprias crianças escolheriam o tema e confeccionariam todo o material referente ao tópico definido. Após uma votação, deliberou-se o assunto *“Princes and Princesses”*. Alguns meninos, no entanto, mesmo tendo entendido que a votação havia sido um meio democrático, se opuseram fortemente ao tema, pois julgaram ser “de menina”. Simultaneamente, algumas meninas reproduziam as concepções padrões sobre ser uma princesa: bonita, delicada, com vestidos cor de rosa...

Pesando em como tratar do assunto de forma que trouxesse para as aulas a equidade e a quebra de arquétipos, formulamos, juntos, as seguintes atividades²: a) construímos um castelo

² Cada uma das atividades propostas nesse projeto teve a duração de 1 ou 2 aulas de 30 ou 40 minutos. Tudo dependia dos materiais que estávamos utilizando (por exemplo: quando usávamos tinta e/ou cola, precisávamos

com caixas de papelão, o que conduziu as meninas ao pensamento de que, além de delicadas, poderiam, também, ser fortes e produtivas; b) confeccionamos nossas próprias fantasias, o que conduziu os meninos a entenderem que podem ser delicados e preocupados com a estética e a moda; c) produzimos espadas e escudos, permitindo que todas e todos entendessem que podem ser, também – tomados os devidos cuidados para não incitar a violência –, poderosas guerreiras e poderosos guerreiros.

Ao final do projeto, comemoramos nossa festa com bolo, suco e pipoca, e, além de terem aprendido o vocabulário relacionado ao tema, as crianças desenvolveram novas possibilidades relacionadas ao gênero ao qual se identificavam e à liberdade de escolha quanto à cores, vestimentas e postura perante à sociedade.

Experiência 2: rompendo com a magreza.

“A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos. Mas, para ensinar isso, você terá que questionar sua própria linguagem.” (ADICHIE, 2017, p. 35).

O projeto “*birthday party*”, mencionado na experiência anterior, também foi realizado nas turmas de 5 anos. Após o processo de votação, o tema escolhido por elas e eles foi “*Fairies, Unicorns and Dragons*”. A metodologia foi semelhante à da turma anterior: conversamos, definimos os pontos importantes para a realização da festa, e listamos os materiais necessários.

O que me chamou a atenção positivamente nesse grupo foi o fato de que alguns meninos escolheram para si o personagem de “*fairy*”, entendendo que poderia ser interpretado por pessoas de qualquer gênero. No entanto, despertou-me a cautela o fato de que todas as personagens escolhidas por todas e todos os estudantes eram retratados em seus desenhos como pessoas magras.

Na aula seguinte, pedi que todas e todos se sentassem em roda e expus no chão da sala algumas figuras de fadas. Algumas seguiam o biótipo padrão, como a conhecida fada Sininho, personagem de Peter Pan. Outras, entretanto, eram gordas, ou altas, ou baixas para o padrão que comumente é apresentado às crianças em filmes e desenhos. Então, pedi que elas apontassem qual fada era a mais bonita – é interessante mencionar que todo esse processo era

esperar secar para continuarmos). Mas é necessário ressaltar que, por serem crianças muito pequenas, atividades muito longas, com muitos dias de duração, podem perder, para elas, o sentido.

realizado em língua inglesa, com o auxílio de gestos e, em último caso, da língua materna – e, sem surpresa, a maioria das crianças escolheram a fada loira, magra, de cabelo liso e de estatura média.

Nesse momento, após confirmar minha suspeita, entendi que era a hora de desconstruir especialmente o padrão da magreza, assunto tão atual e que permeia a vida também das crianças, seja pela influência da mídia ou pelas conversas com os pais e mães. Não é raro ouvir de uma criança (mesmo as de 2 a 5 anos), principalmente de uma menina, que devemos comer salada para ficar magra, e não a fim de ter saúde.

Em Ferraz e Malta (2017, p. 208), ao teorizarmos o conceito de desconstrução, entendemos que “o problema em categorizar os signos em relações binárias é que, geralmente, uma delas sempre estará subjugada à outra. Haverá sempre um ‘certo’ que marginalizará um ‘errado’, e assim acontecerá nas demais relações entre pares binários”. Em outras palavras, ser magra(o) ou achar bela a magreza não é um problema, o problema é considerar apenas esse um biótipo satisfatório, descartando outras alternativas.

As crianças, então, na tentativa de atenuar argumentos gordofóbicos previamente expostos, proferiram frases como “*minha mãe é magra, mas é bonita*”, ou “*tenho uma amiga bonita, mas ela é gorda*”, em português. Decidi, então, trabalhar essas frases em língua inglesa, explicando o uso das conjunções “*but*” e “*and*”, e como, nesse caso, uma expressaria preconceito e a outra não. Ao final, ouviam-se frases como “*my mom is skinny and beautiful*”, e “*my mom is fat and beautiful*”.

É interessante salientar que, nessa aula, foi possível desenvolver tanto o vocabulário (*fat, skinny, beautiful*, etc.) quanto a gramática, com o uso das conjunções, além de nos atermos a uma importante ruptura com padrões sociais.

Experiência 3: rompendo com o racismo.

“Esteja atenta também em lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver.” (ADICHIE, 2017, p. 52).

Para contar, neste artigo, a terceira e última experiência envolvendo práticas de ensino da língua inglesa que buscam romper com padrões impostos pela sociedade, resgatarei um pensamento de Saviani (1990) na leitura de Ferraz e Malta (2017, p. 211), em que o autor explica que “a atividade do educador se destaca pela intencionalidade, ou seja, o professor pratica ações de maneira que seus objetivos sejam alcançados”. Isto é, entendemos que o currículo deve ser proposital e, nos letramentos críticos, baseados na criticidade e no questionamento dos padrões preexistentes.

Dessa maneira, ao perceber que, talvez por estar em uma escola privada, lecionando para crianças de famílias com certo poder aquisitivo, estava rodeada por crianças brancas, e entendi que deveria me manifestar no sentido de romper, também, com o racismo. Algumas professoras, incluindo a mim mesma, e funcionárias da escola eram negras, o que deixava ainda mais clara a relação de servidão da população negra para com a população branca em nossa sociedade.

Com o auxílio de um aplicativo de celular/*tablet*, planejei e preparei as aulas daquele novo projeto, que seria ministrado em todas as turmas, de 2 a 5 anos. No *app*, a criança poderia escolher o tipo, cor e comprimento do cabelo que gostaria de ter – todo o processo era realizado em língua inglesa, com a professora lendo as opções disponíveis no aplicativo e as crianças escolhendo os que mais gostavam. *Disappointed but not surprised*, percebi que, majoritariamente, as crianças escolhiam cabelos lisos e longos quando eram meninas, ou, quando meninos, cabelos lisos e curtos. Como a questão do sexismo já foi retratada na primeira experiência desta seção, me atentarei, aqui, às questões relacionadas ao racismo.

Comecei a questionar, então, em português, o motivo pelos quais sempre escolhiam o mesmo tipo de cabelo, ainda que variassem na cor. A resposta, em geral, era que aquele era o tipo que consideravam mais bonito. Concordei que era mesmo belo, mas pedi que tentassem relacionar qualidades de outros tipos de cabelos também, como os cacheados, crespos, ondulados. Confesso que foi difícil ouvir, de algumas crianças, que aqueles outros tipos e texturas não apresentavam beleza alguma. Foram essas respostas, no entanto, que me auxiliaram a perceber que essa era uma importante ruptura com padrões aparentemente de beleza, porém raciais, a ser tratada de maneira crítica, e que a oportunidade ideal seria fazê-lo nas aulas de inglês.

Cotrim e Ferraz (2014, p. 43) discutem as “representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético”. Segundo a autora e o autor,

A imagem deixou de fazer papel de figuração em um texto escrito; ela, em si, constitui um discurso visual com convenções particulares que precisam ser decodificadas. A imagem é entendida, hoje, como construção de significados. No cinema, a imagem, aliada ao som e ao texto verbal formam uma teia de significados em representações que incluem a visão que se forma sobre um Outro. (COTRIM; FERRAZ, 2014, p. 44).

Tendo em mente o fato de que as crianças do contexto aqui relatado têm, regularmente, acesso às referidas representações no cinema e na televisão, especialmente nos filmes e desenhos infantis, percebi que utilizar-me das provocações pertinentes ao letramento crítico em minhas aulas seria um caminho coerente ao trabalho que pretendia (e pretendo sempre) realizar.

Então, utilizei-me de imagens de pessoas com cabelos cacheados, escolhendo fotos profissionais, esteticamente bonitas, para apresentar às crianças outros tipos de cabelos, diferentes dos delas e dos que estavam acostumadas a ver no dia-a-dia.

Com o tempo, também passei a ressaltar, nas conversas em sala, o apreço que tinha por meu próprio cabelo cacheado/crespo, e percebi as poucas meninas com cabelos cacheados e crespos demonstrando coragem em se manifestarem positivamente também. Além disso, utilizei um livro do Todd Parr, intitulado “*This is my hair*”, no qual tipos surreais de cabelos são apresentados (cabelo com almôndegas, cabelos que vão até o teto, etc.), para, com o auxílio da literatura, conduzi-las a questionar os motivos pelos quais apenas os lisos eram considerados bonitos, visto que há uma infinidade deles.

Ao final do projeto, além do novo vocabulário trabalhado em sala de aula, encheu-me de alegria perceber que algumas meninas, aquelas de cabelos crespos e/ou cacheados, chegavam à escola com seus cabelos soltos, com enfeites, faixas e tiaras, e vinham correndo me cumprimentar e mostrar a beleza de seus cabelos. Até mesmo as que possuíam cabelos lisos agora proferiam palavras de incentivo às colegas de sala, para que se apresentassem mais daquela forma, que julgavam ser mais livre e, agora, bonita.

Considerações finais

Ensinar inglês não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo que ensinamos uma língua estrangeira, com vocabulário, gramática, sintaxe, entre outros fatores, contribuimos para a construção de identidade da/do estudante. Além disso, há as questões colonizadoras envolvendo a língua inglesa, as quais devemos ser cuidadosas(os) para não reproduzir em sala de aula. Em se tratando do ensino para a Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos, entendemos que a dificuldade é ainda maior. Essa sensação se deve, especialmente, à aparente falta de formação específica para essa área e ao fato de lidarmos com indivíduos ainda muito vulneráveis ao que é dito e vivido.

Além disso, há, ainda, o fato de alguns pais/mães, ou até mesmo responsáveis pela parte pedagógica das escolas preferirem o ensino-aprendizagem da maneira tradicional, pois esse pode ser facilmente medido, mostrado, comercializado. Reafirmamos nosso respeito pelo ensino tradicional, reconhecendo, porém, a limitação dessa abordagem, e entendemos que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de modo muito mais enriquecedor e crítico.

Esse artigo buscou refletir sobre as experiências, tanto de formação de professores quanto da prática de ensino na Educação Infantil, que a autora julgou proveitosas, satisfatórias e interessantes para serem compartilhadas como forma de mostrar um caminho para a transformação social nas aulas de inglês para crianças.

Reiteramos que não se trata de apresentar um método correto ou uma receita, mas de refletirmos sobre as práticas em sala de aula. Aqui, por meio da pesquisa autoetnográfica, apresentamos experiências que consideramos bem-sucedidas em seus contextos, sendo pertinentes ao que esperamos da educação linguística atual.

Referências

ADICHIE, C.N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Denise Bottmann – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AMORIM, G.; FINARDI, K. *Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 614-632, nov. 2017

ARROJO, Rosemary. *Oficina de Tradução*. São Paulo: Ática. Série Princípios, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAETANO, E.A. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. POSLIN, UFMG, 2017.

CARVALHO, I.; TONELLI, J.R.A. *The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners*. Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. ISSN: 1986-6576 v.8 n.2 - Junho, 2016. p. 1 - 18 – Inhumas/Goiás Brasil.

DUBOC, A. P. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. 2012. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos*. 1ª ed. Curitiba, PR. CRV, 2015. 174 p.

_____. *Letramento visual. A leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F. *Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* / Paulo Freire. – São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HOLMAN JONES, S. *Autoethnography: Making the Personal Political*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn. Sage, Thousand Oaks, CA, 2005. pp. 763-91.

JAKOBSON, Roman. *On linguistic aspects of translation*. 1959.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. *Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido*. *Línguas e Letras*. Estudos Linguísticos, vol. 8 n° 14; 1° sem. 2007. p. 79-105

KANEKO-MARQUES, Sandra M. ; KAWACHI, Cláudia Jotto . Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso) , v. 13, p. 467-494, 2010.

LUKE, A.; FREEBODY, P. *Shaping the social practices of reading*. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp.185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

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*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MONTE MÓR, Walkyria. *A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras*. *Revista Crop*, USP, p. 347-361, 2006.

PARR, T. *This is my hair*. Little, Brown Books for Young Readers, California, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Postcoloniality as translation in action*. Revista do GEL, Araraquara, n°4, p 169-186,2007.

_____. O ensino de inglês no contexto de transformação social. In: Vozes, Olhares, Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução / Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos (Organizadoras). – Salvador: EDUFBA, 2008. p. 83-88.

SAVIANI, Dermeval. *Contribuições da Filosofia para a Educação*. Em Aberto. Brasília, ano 9, n 45. Jan/mar, p. 3-9 1990. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>>. Acesso em: fevereiro/2018.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, v. 5, n.2, 2003.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

UFES-DLL. *Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa*. Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.