



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

A BORDO DA (META)ROTA EM EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA:
PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA (AUTO)FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE INGLÊS COM CRIANÇAS

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

A BORDO DA (META)ROTA EM EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA:
PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA (AUTO)FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE INGLÊS COM CRIANÇAS

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Freitas, Lucas Mateus Giacometti de.

A bordo da (meta)rota em educação linguística crítica: praxiologias colaborativas na (auto)formação de professores de inglês com crianças / Lucas Mateus Giacometti de Freitas. - Londrina, 2026.
330 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Educação linguística crítica com crianças - Tese. 2. Interacionismo Sociodiscursivo - Tese. 3. Formação crítica de professores - Tese. 4. Praxiologias - Tese. I. Reichert Assunção Tonelli, Juliana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

A BORDO DA (META)ROTA EM EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA:
PRAXIOLOGIAS COLABORATIVAS NA (AUTO)FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE INGLÊS COM CRIANÇAS

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Alex Alves Egidio
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Cláudia Kawachi-Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa
Universidade Federal de Goiás – UFG

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 10 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS: PORTOS SEGUROS

Esta travessia acadêmica, que aqui chamamos de tese, é considerada por muitos como uma viagem solitária. Para mim, o que tornou esta jornada homérica em um processo possível foram os portos seguros que me receberam de tempos em tempos. Nesta página, celebro aqueles que me abrigaram nesses últimos anos e possibilitaram que eu me ancorasse em terras firmes quando mais precisei.

Meu mais carinhoso obrigado à minha família, que, desde minha infância, soprou um vento constate a favor das minhas viagens. Agradeço imensamente à minha mãe, Valéria Cristina Giacometti, e a meu pai, Rinaldo Aparecido Galete, por nunca terem cerceado meus sonhos desde que me entendo por gente.

Meu mais profundo agradecimento à professora Juliana Reichert Assunção Tonelli, minha orientadora, colega de trabalho e amiga, que me forneceu uma luz constante no horizonte e me permitiu enxergar em momentos que a escuridão me rondava. Sua mão firme e, ao mesmo tempo, carinhosa, me trouxe a segurança necessária para seguir sempre adiante em instâncias que sozinho não teria conseguido.

Minha gratidão mais generosa ao professor Alex Alves Egido e às professoras Claudia Kawachi-Furlan, Rosane Rocha Pessoa e Vera Lúcia Lopes Cristovão, componentes da banca examinadora, por terem sido grandes referências nos desenhos e contornos dessa pesquisa, como também pela disponibilidade de contribuírem diretamente com a leitura e reconstrução deste texto.

Sou imensamente grato aos grupos de pesquisa FELICE e LED, minhas duas famílias acadêmicas, por terem expandido e reconfigurado minha mentalidade do que é fazer pesquisa. Agradeço pelos compartilhamentos de críticas, sugestões, opiniões e pelos anos de contribuição colaborativa na minha formação como educador, pesquisador e ser humano.

Meu mais amoroso obrigado ao meu marido, Lucas Mesquita Barreto, meu eterno companheiro que veleja comigo, por ter reconhecido a importância desse trabalho para mim e ter me ajudado incondicionalmente quando precisei.

Aos meus alunos e minhas alunas, agentes desta pesquisa, Carlos, José Vítor, Giovana, Júlia, Nathalia e Pedro, que abriram suas histórias para mim e revelaram a imensidão de conhecimentos em seus oceanos interiores: muito obrigado. Esta tese não teria sido concluída se não tivessem confiado na minha visão na mesma intensidade em que confiei na visão de vocês. Jamais esquecerei o que nós nos ensinamos e espero, de coração, que essa experiência tenha proporcionado novas perspectivas em cada um de vocês. No final das contas, tudo foi sempre sobre vocês.

O amor é profundamente político. Nossa revolução mais profunda acontecerá quando entendermos essa verdade. Só o amor pode nos dar força para avançar em meio ao desgosto e à angústia. Somente o amor pode nos dar o poder de reconciliar, redimir, o poder de renovar os espíritos cansados e de salvar almas perdidas. A potência transformadora do amor é o fundamento de toda mudança social significativa. Sem amor, nossa vida não tem sentido. O amor é o cerne da questão. Quando tudo mais desaparece, o amor sustém.

Bell Hooks

RESUMO

FREITAS, Lucas Mateus Giacometti de. **A bordo da (meta)rota em educação linguística crítica:** praxiologias colaborativas na (auto)formação de professores de inglês *com* crianças. 2026. 324 folhas. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido o documento regente da educação em nosso país. Partindo deste novo documento norteador, pesquisadores e professores-formadores têm se preocupado com a formação de educadores que trabalham, ou que irão trabalhar, em contextos de ensino de língua Inglesa nas infâncias (Brossi, Tonelli, Furio, 2018; Malta, 2019; Magiolo, Tonelli, 2021). Ademais, uma educação linguística crítica (Ferreira, 2018; Pessoa, Silva, Freitas, 2021) torna-se, cada vez mais, um componente crucial nos programas de formação de professores(as) no cenário educacional nacional, de modo a formar educadores que atuem criticamente em sala de aula. Sob este panorama, este trabalho objetiva a proposição, criação, aplicação e análise de uma (meta)rota em educação linguística crítica como um dispositivo mediador na/para a (auto)formação de professores(as) de inglês *com* crianças que promova o compartilhamento colaborativo das praxiologias do grupo em relação ao tema. Desta forma, pautando-nos nos preceitos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2007) e nos preceitos da educação linguística *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, Kawachi-Furlan, 2021; Tonelli, 2023) defendemos a (meta)rota como um instrumento de ensino, mediação e (auto)formação de professores(as) que pode contribuir para os desdobramentos colaborativos de praxiologias (Pessoa, Silva e Freitas, 2021) com influência nas (futuras) atuações dos(as) agentes em contexto infantil. Os materiais empíricos desta pesquisa-ação participativa (Torre, 2009) e de cunho qualitativo delimita-se à (meta)rota produzida pelo autor, as rotas produzidas pelos(as) agentes da pesquisa (Carlos, Giovana, José Vítor, Júlia, Nathalia e Pedro) e das gravações de áudio/respostas dos(as) agentes nos encontros. Para as análises, em relação às rotas produzidas, utilizamos os eixos suleadores das rotas em educação linguística crítica (Miquelante, Cristovão, 2021). Em relação a (meta)rota, fizemos uso dos eixos que configuram essa expansão e criados pelo autor. Para analisar os áudios, seguimos o quadro analítico de segmentos de orientação temática/segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008; Bulea, 2010) propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Como resultados, delimitamos as categorias integrantes da expansão aqui proposta e evidenciamos os movimentos colaborativos (hooks, 2017) e de (co)construção de saberes referentes (Freire, 1987) à formação de professores(as) de inglês *com* crianças sob óticas da educação linguística crítica no desenrolar dos encontros mediados pela (meta)rota. Esta tese evidenciou que é possível compartilharmos a responsabilidade da formação discente, explorarmos diferentes praxiologias de todos os envolvidos e educarmos uns ao outros em ambientes de formação de professores(as) de inglês *com* crianças.

Palavras-chave: Educação linguística crítica *com* crianças; Interacionismo sociodiscursivo; Formação crítica de professores; Praxiologias; Colaboração.

ABSTRACT

FREITAS, Lucas Mateus Giacometti de. **On board the critical language education (meta)route**: collaborative praxeologies in the (self)education of teachers of english *with* children. 2026. 324 pages. Doctoral thesis – Post-graduate program in Language Studies, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026

Since 2018, the National Common Curricular Core (Base Nacional Comum Curricular/BNCC) has been the guiding document of education in our country. Considering this new framework, researchers and teachers alike have been concerned with the teacher education of educators who work, or will work, in contexts of English language teaching to children (Brossi, Tonelli, Furio, 2018; Malta, 2019; Magiolo, Tonelli, 2021;). Furthermore, critical language education (Ferreira, 2018; Pessoa, Silva, Freitas, 2021) has increasingly become a crucial component in teacher education programs within the national educational landscape, aiming to prepare educators to act critically in the classroom. Under this panorama, this work aims to propose, design, implement, and analyze a critical language education (meta)route as a mediating tool in/for the (self)education of English teachers *with* children, promoting the collaborative sharing of the group's praxiologies. Thus, grounded on the principles of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2007) and the principles of language education *with* children (Malta, 2019; Tonelli, Kawachi-Furlan, 2021; Tonelli, 2023), we argue that the (meta)route constitutes an instrument of teaching, mediation, and teacher (self)education that can contribute to the collaborative unfolding of praxiologies (Pessoa, Silva e Freitas, 2021), influencing the (future) actions of agents in early-childhood contexts. The corpus of this qualitative participatory action research (Torre, 2009) is delimited to the (meta)route produced by the author, the routes produced by the research agents (Carlos, Giovana, José Vítor, Júlia, Nathalia e Pedro), and the audio recordings/responses of the agents during the meetings. For the analyses, regarding the routes produced, we used the guiding axes the critical language education routes (Miquelante, Cristovão, 2021). Regarding the (meta)route, we employed the axes that configure this expansion, created by the author. To examine the audio data, we followed the analytical framework of thematic orientation segments/thematic treatment segments (Bronckart, 2008; Bulea, 2010) proposed within Sociodiscursive Interactionism. As results, we delineated the categories that make up the expansion proposed here and highlighted the collaborative (hooks, 2017) and (co)constructive movements of knowledge production (Freire, 1987) related to the education of teachers of English *with* children from the perspective of critical language education throughout the meetings mediated by the (meta)route. This thesis showed that it is possible to share responsibility for student education, explore different praxiologies of everyone involved, and educate one another in teacher education environments for teachers of English *with* children.

Key-words: Critical language education *with* children; Sociodiscursive interactionism; Critical teacher education; Praxiologies; Collaboration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capas de Amarelinho e Depois daquela viagem	18
Figura 2 –	Esquema da sequência didática	38
Figura 3 –	Ressignificação do procedimento sequência didática	41
Figura 4 –	Esquema de SD adaptado com o módulo X	42
Figura 5 –	Princípios suleadores para a produção das rotas em educação linguística crítica para professores de inglês.....	44
Figura 6 –	Capas das rotas em educação linguística crítica para professores de inglês	47
Figura 7 –	Caminhos das expansões brasileiras do dispositivo sequência didática.....	49
Figura 8 –	Perspectiva do rinoceronte.....	53
Figura 9 –	Capa da (meta)rota	82
Figura 10 –	Percepções negativas sobre o curso e motivos de desistência	83
Figura 11 –	A rotas dos(as) agentes da pesquisa (co)criadas por meio da (meta)rota.....	92
Figura 12 –	Retomada de princípios norteadores para a produção das rotas em educação linguística crítica para professores de inglês	93
Figura 13 –	Páginas iniciais da (meta)rota	105
Figura 14 –	Princípios suleadores para a produção das (meta)rotas em educação linguística crítica para professores de inglês	121
Figura 15 –	Princípios suleadores para a produção das (meta)rotas em educação linguística crítica para professores de inglês <i>com</i> crianças.....	124
Figura 16 –	Evidências de consciência crítica da linguagem	145
Figura 17 –	Pluralidade de percepções acerca do tema	150
Figura 18 –	Mapeamento dos perfis (A).....	151
Figura 19 –	Mapeamento dos perfis (B)	151
Figura 20 –	Evidência de língua como prática social	154
Figura 21 –	Desenvolvimento de capacidades discursivas em relação às rotas	155
Figura 22 –	Professional Literacies in Teacher Education: first study	156
Figura 23 –	Esboços da primeira produção dos materiais	163
Figura 24 –	Esboços da pilotagem	164
Figura 25 –	Esboço de rotas (Júlia e Giovana)	165
Figura 26 –	Esboço de rotas (Carlos e Pedro)	166
Figura 27 –	Esboço de rotas (José Vítor e Nathalia).....	167
Figura 28 –	Evidências de análise linguística.....	174
Figura 29 –	Evidência de formação cidadã por meio da língua.....	179
Figura 30 –	Atividade centrada no gênero receita em vídeo	183
Figura 31 –	Exploração de dimensões culturais e sociais do universo infantil no ensino pautado em gêneros.....	186

Figura 32 – Páginas da seção PLTE: second study.....	193
Figura 33 – Seção de segunda produção	200
Figura 34 – Etapa de pre-talking do módulo 03.....	202
Figura 35 – Emoções experienciadas pelos(as) participantes da pesquisa de López	213
Figura 36 – Discussão do que é ser antirracista	216
Figura 37 – Atividade do lápis-de-cor.....	223
Figura 38 – Criação colaborativa de atividades de cunho antirracista, anti- machista e antissexista	226
Figura 39 – Citações de diversos(as) pesquisadores(as) sobre educação linguística com crianças	227
Figura 40 – Perspectivas das crianças sobre cultura e práticas interculturais	231
Figura 41 – Discussão sobre mudança de paradigmas	235
Figura 42 – Potencialidades da contação de histórias	241
Figura 43 – Debate sobre contação de histórias e agires docentes.....	248
Figura 44 – Debate sobre saberes a ensinar e saberes para ensinar.....	252
Figura 45 – Seção de produção final.....	254
Figura 46 – Capas das rotas criadas pelos(as) agentes	255
Figura 47 – Evidência de língua como prática social	276
Figura 48 – Evidência de elementos em prol de letramentos digitais.....	278
Figura 49 – Evidências de elementos em prol de letramentos profissionais	279
Figura 50 – Evidências de elementos em prol da reflexividade	280
Figura 51 – Evidências de consciência crítica da linguagem	281
Figura 52 – Evidências de práticas de pronúncia em prol da inteligibilidade	283
Figura 53 – Evidências de práticas interculturais	284
Figura 54 – Evidências de ações de linguagem.....	285
Figura 55 – Evidências de análise linguística.....	286

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama geral das rotas	48
Quadro 2 – Premissas, compromissos, métodos e perguntas da pesquisa-ação participativa	70
Quadro 3 – Convenções para transcrição.....	97
Quadro 4 – Quadro modelo para as transcrições	98
Quadro 5 – Relação entre os objetivos, perguntas de pesquisa e procedimentos de criação, aplicação e análise	99
Quadro 6 – Plano geral da segunda versão da (meta)rota	108
Quadro 7 – Quadro-sumário da (meta)rota	117
Quadro 8 – Transcrição 01 (prévio à construção).....	128
Quadro 9 – Transcrição 02 (prévio à construção).....	129
Quadro 10 – Categorização dos SOT e STT	132
Quadro 11 – Transcrição 03 (Contextualization).....	137
Quadro 12 – Transcrição 04 (Contextualization).....	138
Quadro 13 – Transcrição 05 (Contextualization).....	139
Quadro 14 – Transcrição 06 (Contextualization).....	141
Quadro 15 – Transcrição 07 (Contextualization).....	143
Quadro 16 – Transcrição 08 (Contextualization).....	146
Quadro 17 – Transcrição 09 (Contextualization).....	147
Quadro 18 – Transcrição 10 (PLTE: first study).....	157
Quadro 19 – Transcrição 11 (PLTE: first study).....	158
Quadro 20 – Transcrição 12 (PLTE: first study).....	159
Quadro 21 – Transcrição 13 (PLTE: first study).....	161
Quadro 22 – Transcrição 14 (Module 01: language capacities).....	171
Quadro 23 – Transcrição 15 (Module 01: language capacities).....	172
Quadro 24 – Transcrição 16 (Module 01: language capacities).....	175
Quadro 25 – Transcrição 17 (Module 01: language capacities).....	180
Quadro 26 – Transcrição 18 (Module 02: genre based approach).....	184
Quadro 27 – Transcrição 19 (Module 02: genre based approach).....	187
Quadro 28 – Transcrição 20 (Module 02: genre based approach).....	188
Quadro 29 – Transcrição 21 (Module 02: genre based approach).....	188
Quadro 30 – Transcrição 22 (Module 02: genre based approach).....	189
Quadro 31 – Transcrição 23 (Module 02: genre based approach).....	190
Quadro 32 – Transcrição 24 (PLTE: second study)	194
Quadro 33 – Transcrição 25 (PLTE: second study)	195
Quadro 34 – Transcrição 26 (PLTE: second study)	197
Quadro 35 – Transcrição 27 (Module 03: playfulness and emotions)	203
Quadro 36 – Transcrição 28 (Module 03: playfulness and emotions)	204
Quadro 37 – Transcrição 29 (Module 03: playfulness and emotions)	206
Quadro 38 – Transcrição 30 (Module 03: playfulness and emotions)	208
Quadro 39 – Transcrição 31 (Module 03: playfulness and emotions)	210

Quadro 40 – Transcrição 32 (Module 03: playfulness and emotions)	211
Quadro 41 – Transcrição 33 (Module 03: playfulness and emotions)	214
Quadro 42 – Transcrição 34 (Module 04: “anti” education)	217
Quadro 43 – Transcrição 35 (Module 04: “anti” education)	218
Quadro 44 – Transcrição 36 (Module 04: “anti” education)	220
Quadro 45 – Transcrição 37 (Module 04: “anti” education)	221
Quadro 46 – Transcrição 38 (Module 04: “anti” education)	224
Quadro 47 – Transcrição 39 (Module 05: awareness of differences)	228
Quadro 48 – Transcrição 40 (Module 05: awareness of differences)	230
Quadro 49 – Transcrição 41 (Module 05: awareness of differences)	232
Quadro 50 – Transcrição 42 (Module 05: awareness of differences)	236
Quadro 51 – Transcrição 43 (Module 05: awareness of differences)	237
Quadro 52 – Transcrição 44 (Module 05: awareness of differences)	239
Quadro 53 – Transcrição 45 (Module 06: storytelling and teacher acting)	242
Quadro 54 – Transcrição 46 (Module 06: storytelling and teacher acting)	245
Quadro 55 – Transcrição 47 (Module 06: storytelling and teacher acting)	249
Quadro 56 – Plano geral da rota Contempolingo: an anti-racist critical language education Route	257
Quadro 57 – Quadro-sumário da rota Contempolingo: an anti-racist critical language education Route	261
Quadro 58 – Plano geral da rota How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês	263
Quadro 59 – Quadro-sumário da rota How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês	267
Quadro 60 – Plano geral da rota <i>TikTok kids: discovering diversity from a young age</i>	268
Quadro 61 – Quadro-sumário da rota <i>TikTok kids: discovering diversity from a young age</i>	273

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
SD	Sequência didática
LAI	Línguas Adicionais na Infância
ELLA	Educação Linguística em Línguas Adicionais
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná (Campus Apucarana)
rota	Rota em educação linguística crítica para professores de inglês
(meta)rota	(meta)Rota em educação linguística crítica para professores de inglês

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO: VONTADE DE VIAJAR	15
2	INTRODUÇÃO: IÇANDO VELAS	21
2.1	Objetivos e perguntas de pesquisa	32
2.2	Justificativas	33
3	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: SEGUINDO AS CORRENTES	36
3.1	Língua e educação linguística sob perspectivas interacionais brasileiras	37
3.2	Educação linguística crítica <i>com</i> crianças	51
3.3	Formação crítica de professores com vistas à educação linguística crítica <i>com</i> crianças	58
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS MAREADOS	66
4.1	Levantamento bibliográfico	67
4.2	Naturezas qualitativa e interpretativa da pesquisa	68
4.3	Pesquisa ação-participativa	69
4.4	Lócus, agentes de pesquisa e grupos de materiais empíricos	75
4.4.1	O grupo que se tornou piloto	76
4.4.2	Geração de materiais empíricos do grupo piloto	77
4.4.3	Grupo principal	77
4.4.4	Geração de materiais empíricos do grupo principal	80
4.5	O instrumento mediador	81
4.6	Motivações nas escolhas dos contextos	84
4.7	Procedimentos de análise	89
4.7.1	Em relação à (meta)rota e às rotas	89
4.7.2	Em relação às transcrições e respostas dos(as) agentes	94
4.8	Relações entre os objetivos, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise	98
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIAIS EMPÍRICOS: NAVEGANDO JUNTOS	101
5.1	A (meta)rota em educação linguística crítica	104
5.2	de onde partimos	127
5.2.1	Retomada dos SOT e apresentação dos STT	131
5.2.2	<i>Contextualization</i>	136
5.2.3	<i>Project presentation</i>	152
5.2.4	<i>Professional literacies in teacher education: first study</i>	156
5.2.5	<i>Initial production</i>	162

5.3	O que nos ensinamos	169
5.3.1	<i>Module 01: language capacities</i>	169
5.3.2	<i>Module 02: genre based approach</i>	182
5.3.3	<i>Professional literacies in teacher education: second study</i>	191
5.3.4	<i>Second production</i>	199
5.3.5	<i>Module 03: playfulness and emoticons</i>	201
5.3.6	<i>Module 04: “anti” education</i>	215
5.3.7	<i>Module 05: awareness of differences</i>	227
5.3.8	<i>Module 06: storytelling and teacher acting</i>	240
5.3.9	<i>Final production</i>	253
5.4	Onde chegamos	255
5.4.1	<i>Contempolingo: an anti-racist critical language education Route</i>	256
5.4.2	<i>How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês</i>	262
5.4.3	<i>TikTok kids: discovering diversity from a young age</i>	268
5.4.4	<i>As produções como rotas em educação linguística crítica para professores de inglês com crianças</i>	275
5.4.5	<i>As produções como materialização das praxiologias dos(as) agentes</i>	287
5.5	Terra à vista: atingindo os objetivos e respondendo às perguntas de pesquisa	295
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DEPOIS DAQUELA VIAGEM	302
7	REFERÊNCIAS	306
	APÊNDICES	319
	APÊNDICE A	320

1 PRÓLOGO: VONTADE DE VIAJAR

Wanderlust, relentlessly craving
Wanderlust, peel off the layers
Until we get to the core
Did I imagine it would be like this?
Was it something like this I wished for?
Or will I want more?

Trecho da canção Wanderlust, de Björk.

Desde muito cedo, descobri em mim um desejo inato pela mudança. Nasci em uma pequena cidade de dois mil e quinhentos habitantes no interior de São Paulo em 1990, época em que tudo parecia ser imutável. Cada aspecto daquele lugar parecia ter sido daquele jeito desde sempre e não havia indícios de que um dia mudaria. Os caminhos aparentavam ser todos escolhidos para você ao nascimento e tentar desviar desses caminhos se configurava como impraticável. Vivia ali vendo tudo ser sempre igual. Nas segundas, todos acordavam para trabalhar na mesma fábrica; às quartas, todos iam para a mesma lanchonete da cidade; aos sábados, todos visitavam a mesma igreja e passeavam na mesma praça. Observava a jornada dos habitantes da cidade como algo predestinado e isso me incomodava muito. Embora enxergasse beleza, paz e estabilidade da vida no interior, me pegava aflito pensando que eu não teria a chance de fazer mais do que aquilo que havia “nascido para fazer”. Teria que seguir os mesmos passos das pessoas à minha volta? Seria obrigado a me acomodar com o estilo de vida no qual eu nasci e fui criado? Existiria outra coisa para mim além do meu contexto imediato?

Ao crescer, fui me conhecendo. Me percebi como diferente da maioria e esse era um dos motivos do meu incômodo com minha cidade natal. Minha sexualidade era uma das coisas que me alienava daquele lugar e, quanto mais me conhecia, menos eu parecia pertencer àquele ambiente. Como uma pessoa *queer*, sentia que os limites impostos a mim eram injustos e violentos. Os modos tradicionais e conservadores de vivência eram a única via daquela cidade, e não conseguia me enxergar trilhando esses caminhos. Os corajosos que fugiam da norma eram taxados e nomeados como delinquentes e transgressores. Viviam sob a marginalidade da sociedade e eram maltratados pela comunidade em geral. Muitas questões corriam pela minha cabeça, um turbilhão infinito de porquês. Assistia, sem entender, o espetáculo do preconceito e da falta de empatia com pessoas que ousavam ser elas

mesmas – pessoas essas que dividiam traços comigo. O ambiente me abafava e me impedia de ser como eu gostaria de ser. Como assim eu tenho que me policiar o tempo todo e não posso ser quem eu quero ser? Como assim eu preciso aceitar as coisas do jeito que são? Como assim eu não tenho o poder de mudar meu mundo?

Hoje, aos trinta e cinco anos, lembro com saudosismo de alguns aspectos da minha infância naquele lugar. Me recordo de acordar e ir correr no pasto junto com os animais e com amigos da rua. De explorar rios e florestas e de subir em árvores para comer frutos direto dos galhos. Lembro de ficar até o fim da tarde brincando com colegas sem nenhuma preocupação em sofrer outras violências comuns de cidades maiores. Tenho certeza de que tive uma infância que, hoje em dia, está cada vez mais difícil de ser encontrada e/ou proporcionada. Inegavelmente, sob esta perspectiva, foi uma boa infância da qual sou muito grato. Infelizmente, também me recordo de aspectos ruins. Das maneiras que pessoas como eu eram tratadas pela sociedade em geral. Dos nomes que nos eram dados. Da forma que minha professora da pré-escola corrigia meus trejeitos afeminados na frente de todos, com ou sem ciência do potencial maléfico de suas atitudes. Sabia, desde muito pequeno, que era diferente e o lugar para pessoas diferentes não era ali – ou pelo menos não parecia ser.

Aos oito anos de idade, depois de ter sido cuidado pelos meus avós maternos durante o mesmo período, fui morar com minha mãe e meu padrasto em uma cidade muito maior. Essa foi a primeira vez que a educação me salvou. Minha mãe foi mãe solteira, e na tentativa de proporcionar uma vida melhor para mim me deixou com meus avós e foi para a cidade grande mais próxima para terminar o Ensino Médio e fazer faculdade. Trabalhava um ano, guardava dinheiro, e fazia faculdade no outro. Após conquistar seu diploma, voltou para me buscar e fomos para Maringá, no interior do Paraná.

Pela primeira vez consegui sentir alguma sensação de esperança e pertencimento, não pela dimensão da cidade, mas sim pelas infinitas possibilidades que a cidade grande traz para uma pessoa como eu. O estilo de vida ali era vibrante. Conhecia pessoas com empregos que eu jamais havia ouvido falar. Frequentava museus, parques e todo tipo de manifestação cultural. Tive aulas com professores e professoras que despertavam meu interesse pela contação de histórias e literatura em geral. Pela primeira vez, tive acesso quase que ilimitado a livros, revistas e informação. Navegava pelas bibliotecas todo final de semana. Debatia à mesa com meus pais, ambos professores, os mais variados assuntos, da reportagem do

Fantástico à política à Clarice Lispector. Era puro êxtase.

Uma dessas professoras, que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa quando estava no sétimo ano do Ensino Fundamental, foi crucial nesse processo. Neste ano, lemos obras tão significativas para mim que as levaria para o resto de minha vida. Uma delas foi o livro *Amarelinho*, de Ganymédes José, que contava a história de uma criança que nasceu à margem da sociedade e teve sua vida moldada pelo seu local de nascimento, entrando para a vida do crime mesmo sendo uma pessoa boa. No final, ainda que tenha se esforçado para ser uma pessoa diferente, Amarelinho vai preso. Pude me conectar com a violência naturalizada pelo ambiente dado como familiar e me sentia triste, pois notei pela primeira vez que nem todo final era feliz. Outro livro que tocou imensamente nesse ano foi a autobiografia de Valéria Piassa Polizzi intitulada *Depois Daquela Viagem*, que descreve sua jornada de autoaceitação e perspectivas positivas como pessoa vivendo com HIV. Indo na contramão da primeira obra, *Depois Daquela Viagem* me encheu de felicidade e esperança, pois foi quando notei que a vida continua independente das crueldades e injustiças que esse mundo pode proporcionar.

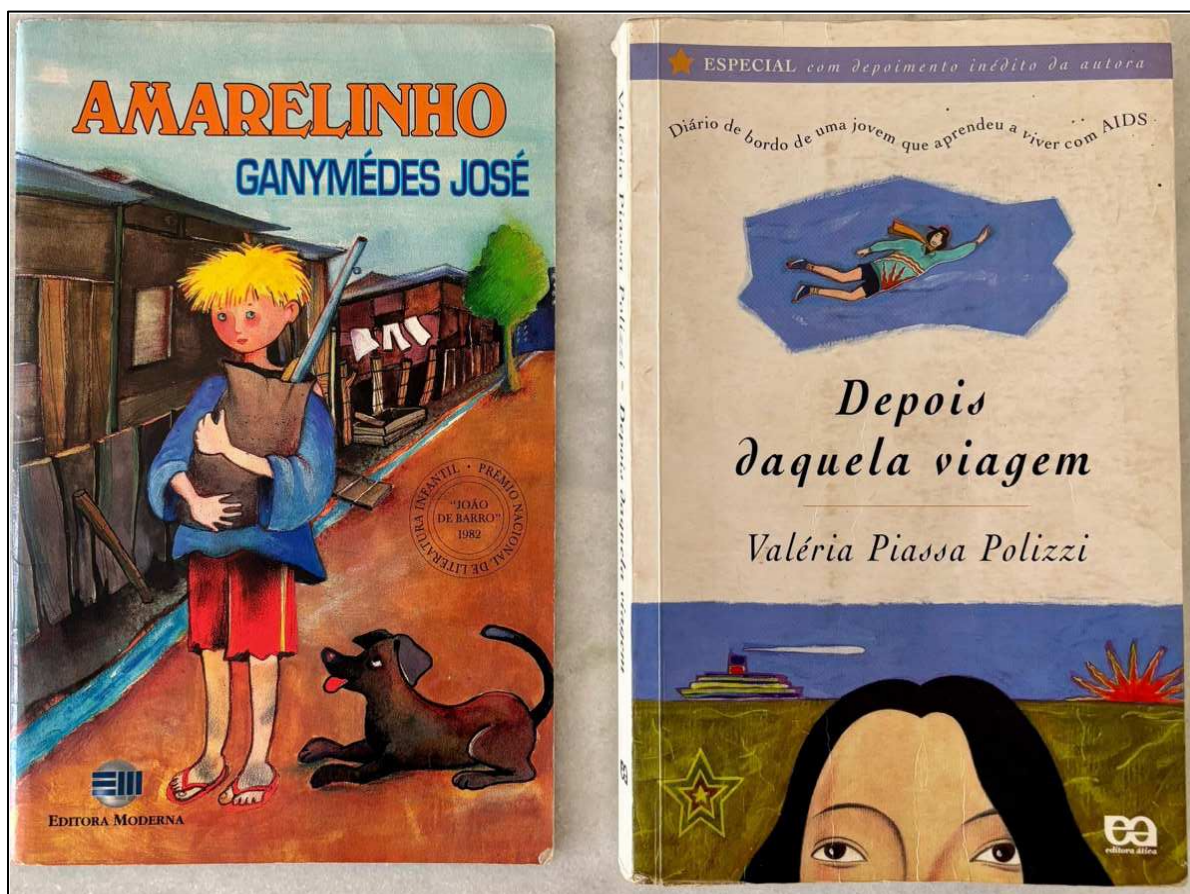


Figura 1 – Capas de Amarelinho e Depois daquela viagem.

Fonte: José (1999); Polizzi (2003).

Notei, pela primeira vez, que um mundo diferente era possível. Por meio da educação, formal e informal, fui salvo novamente. Foi na literatura que eu entrei em contato pela primeira vez com o fato de que o insólito poderia ser bonito e leve. Que pessoas como eu poderiam ser mais do que as categorias grosseiras que nos colocavam. Naquele local e na literatura, pessoas *queer*, que ficavam sempre escondidas e eram limitadas às margens da sociedade, agora estavam sob a luz: éramos arquitetos e arquitetas; atores e atrizes; vizinhos e vizinhas sorridentes. Reconheci que o mundo poderia ser reconstruído, reconfigurado. Que violências poderiam ser abolidas ou, pelo menos, atenuadas. Que o que eu considerava ser uma verdade absoluta era apenas uma única perspectiva. Que a mudança era possível. Decidi, categoricamente, que faria de tudo para mudar esse mundo para melhor, não só por mim, mas para outros como eu.

Minha escolha por me tornar professor veio desta decisão. Em uma conversa rápida com minha mãe durante o jantar, aos dezesseis anos, idade em que prestaria

meu primeiro vestibular, tive uma epifania. Ela, na época professora de Educação Física da rede pública, me explicou que não queria, inicialmente, seguir a carreira de professora, mas foi obrigada a estagiar como docente no componente obrigatório do estágio curricular da universidade que cursava. Disse que foi alocada em uma escola da periferia de Campinas e que conseguia, nos cinquenta minutos de sua aula de Educação Física, fazer seus alunos criarem esperança e perspectiva por meio do esporte, e foi isso que a fez se apaixonar pela profissão. Neste momento, entendi que era isso que queria também. Desde então, após meu ingresso no curso de Letras, atuo até hoje como professor com um único objetivo em mente: mudar o mundo por meio da educação.

Na faculdade, vi esse desejo crescer exponencialmente. Tive contato com professores e professoras sonhadoras. Teorias vívidas sobre desenvolvimento da criticidade por meio da língua inglesa, sobre a expansiva responsabilidade da profissão professor para além do ensino e sobre uma educação mais significativa em prol da justiça social. Senti a amorosidade de Paulo Freire pela primeira vez. Passei a notar que outros e outras compartilhavam do mesmo desejo que eu. Professores e professoras apaixonados por fazer mais para nossos(as) alunos(as) do que ensinar um punhado de regras gramaticais. A vontade de mudar o mundo era compartilhada e costurávamos nossas práticas coletivamente, nem sempre bem-sucedidas, mas sempre muito bem-intencionadas. Entrei em sala de aula como professor pela primeira vez para ensinar crianças por meio de um projeto de extensão coordenado por uma dessas professoras sonhadoras que, já naquela época, acreditava que crianças pequenas possuíam o direito de serem educadas linguisticamente por meio de línguas adicionais mesmo sem o apoio oficial de políticas linguísticas e educacionais voltadas para elas – e que hoje é minha orientadora de Doutorado.

Ainda na Universidade, não quis entrar na briga entre Linguística ou Literatura pois achava um debate inútil. Eu gostava de linguística e de literatura. Em meu primeiro projeto de Iniciação Científica, estudei o processo de ensino e aprendizagem de alunos e alunas da Terceira Idade enquanto atuava na UNATI/UEM (Universidade Aberta à Terceira Idade). No segundo, sugeri uma nova tradução para o livro *The Strange Case of Origami Yoda*, de Tom Angleberger, pois queríamos deixar evidente na tradução que um dos personagens vivia com autismo, o que não estava deflagrado na versão que já existia. Depois, na Especialização, continuei a recusar a dicotomia entre Literatura e Linguística escrevendo uma monografia sobre práticas tradutórias

do texto literário para a formação ética no ensino de inglês como língua adicional. Fiz o mesmo movimento no Mestrado, estudando a prática tradutória de um poema como atividade protagonista no processo de ensino, aprendizagem e avaliação do inglês como língua adicional no ensino superior. Atualmente, no Doutorado, embora inclinado em direção aos estudos da Linguística Aplicada, sigo no mesmo preceito, dessa vez materializando os saberes e as vivências autobiográficas dos e das agentes desta pesquisa em sua formação (e na formação de outrem) como professores e professoras de inglês *com* crianças.

Quando iniciei meus estudos na pós-graduação, tive o prazer de encontrar duas famílias acadêmicas que não mediram esforços para me ajudar a crescer como professor, pesquisador e como ser humano. Encontrei nos grupos de pesquisa Formação de professores e ensino de inglês para Crianças (FELICE/CNPq) e Linguagem e Educação (LED/CNPq) todo o apoio necessário para continuar promovendo práticas educacionais transformadoras. Tive contato com um leque de pessoas incríveis, não apenas pelo trabalho excepcional que realizam, mas pela paixão, dedicação e humanidade com que abraçam suas missões: são agentes de transformação, sempre empenhados em construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária por meio da educação. É sempre muito inspirador ver como cada esforço desses profissionais reflete um compromisso genuíno com a educação e com a promoção da justiça social, não apenas como conceitos, mas como práticas vivas no dia a dia.

Hoje, ao olhar para trás e conectar cada etapa dessa jornada, percebo que a mudança que tanto ansiava foi, em grande parte, impulsionada pela minha determinação em romper barreiras e pelo poder transformador da educação. O pequeno Lucas que corria entre pastos e árvores na pequena cidade do interior encontrou, nas linguagens e na troca com outros sonhadores e sonhadoras, a força para imaginar um mundo mais justo e inclusivo. Tornei-me pesquisador e educador porque acredito profundamente no impacto que a educação pode ter na vida das pessoas. Hoje, mais do que nunca, sei que minha missão é continuar buscando maneiras de ampliar horizontes e inspirar outras pessoas a enxergarem além de seus contextos imediatos. Se há algo que aprendi ao longo do caminho é que, apesar dos desafios, a mudança é sempre possível, e eu sigo comprometido em me manter nessa viagem.

2 INTRODUÇÃO: IÇANDO VELAS



Ilustração na obra “Where the wild things are”, de Maurice Sendak (1963, p. 21).

A ascensão do ensino de inglês nos anos iniciais em escolas públicas ao redor do globo (Sayer, 2019), assim como em contextos nacionais (Tonelli, Pádua, 2017), tem alavancado estudos contemporâneos sobre o ensino da língua inglesa para crianças na grande área da Linguística Aplicada (Seccato, Tonelli, Selbach, 2022). Mais do que nunca, em desdobramentos da globalização, a sociedade tem demonstrado um anseio por construir uma educação em língua inglesa para os(as) jovens aprendizes sob a concepção de que eles(as) devem se preparar para oportunidades futuras. Esse movimento é notado por diversos pesquisadores (Antonini, 2009; Andrade, 2011) por meio da expansiva inclusão do ensino de inglês em currículos dos anos iniciais de escolas regulares privadas e municipais. A concepção da educação infantil como pilar para um futuro melhor, tão situada no senso comum e quase sempre apoiada por vieses mercadológicos, costuma tratar o ensino de línguas adicionais como mercadoria, ou como um meio para um fim (Tonelli, 2023). No entanto, é crucial questionar até que ponto essa visão instrumental e

utilitarista do ensino de línguas adicionais realmente beneficia as crianças em seu desenvolvimento integral, assim como esses parâmetros moldam espaços de formação de professores(as) de inglês que atuam ou que irão atuar com crianças. Enquanto a sociedade e as políticas educacionais enfatizam a preparação para o futuro dos(as) aprendizes, é necessário lembrarmos que a infância é uma fase singular, que merece atenção com vistas também ao presente da criança.

Concomitantemente, em meio a uma imensidade de novas oportunidades de trabalho, ambientes de formação de professores(as) de inglês que atuam ou que irão atuar com crianças demonstram grande preocupação com o tipo de educação que será proporcionada a elas. Não podemos¹ perder de vista que crianças são sujeitos de direitos e do agora (Girão, Brandão, 2021), com a prerrogativa de uma educação de qualidade para o seu presente (Tonelli, 2024), e não apenas como uma ferramenta para construção de um futuro possível. Proporcionar educação nessa faixa etária, de acordo com Rocha (2006, p. 17), deveria estar “intimamente relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança”. Portanto, a meu ver, o ensino dessa língua não deve ser reduzido a uma mera ferramenta de ascensão social ou econômica, mas sim ser pensado como um processo que valoriza o momento imediato da criança, suas experiências e seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essa reflexão tem sido cada vez mais presente nos debates acadêmicos, especialmente entre pesquisadores(as) que buscam equilibrar as demandas globais com outras necessidades das crianças no contexto educacional (Seccato, Tonelli, Selbach, 2022).

Sob essas lentes, muitos(as) pesquisadores(as) (Brossi, Tonelli, Furio, 2018; Pinter, 2019; Malta, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020; Magiolo, Tonelli, 2021; Ferreira, 2024) têm se dedicado à construção de novos paradigmas para a educação linguística nas infâncias, e o campo de estudos tem apresentado avanços notáveis nas últimas décadas, fundamentando-se nas contribuições basilares de Bakhtin, Vygotsky e Bronckart (Bakhtin, 1997; Vygotsky, 2007; Bronckart, 1999). Os autores mencionados exploraram a noção de linguagem como um meio de interação social, com grande foco na construção de saberes pela inserção dos indivíduos em práticas sociais, como defendido por uma das correntes teórico-metodológicas que sustentam este trabalho, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa perspectiva se opõe à

¹ Uso a primeira pessoa do singular quando expresso posicionamentos e interpretações de minha autoria, e recorro à primeira pessoa do plural quando me refiro a entendimentos consolidados na literatura acadêmica, sustentados pelos(as) autores(as) e estudos citados ao longo da tese.

concepção de linguagem como uma mera expressão do pensamento humano, de forma unilateral, ou um simples meio de comunicação, uma ferramenta ou um código a ser apropriado. Em termos bakhtinianos e bronckartianos, a linguagem deve ser percebida como a materialização da interação humana. Portanto, o aspecto social da comunicação deve ser considerado um componente vital no ensino de línguas e, ao falarmos de contextos infantis, essa importância se intensifica pelas relações singulares das crianças com seus processos de socialização durante as diferentes etapas do desenvolvimento.

Ademais, as reflexões de Vygotsky (2007) sobre o tema fornecem uma base essencial para o trabalho *com* crianças, pois o autor argumenta que os seres humanos constituem a linguagem tanto quanto a linguagem os constitui, por meio da interação e das ações linguísticas. Essa noção torna-se particularmente importante ao abordar o ensino infantil, uma vez que os processos sociais conectados com os estágios de desenvolvimento da criança proposto por Piaget (1980) desempenham um papel fundamental para a construção de práticas alinhadas com as necessidades de cada indivíduo em cada etapa da vida. Essas premissas basilares têm sustentado o ensino e, posteriormente, a educação linguística *com* crianças² (Malta, 2019; Tonelli, 2023) por décadas e hoje são referenciadas quando questionamos o tipo de educação que queremos proporcionar *para* e *com* nossos(as) estudantes (Kawachi-Furlan, Malta, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento regente da educação brasileira, tem sido foco de análises e estudos por professores, pesquisadores e outros profissionais da área da educação desde sua aprovação (Duboc, 2019; Avila 2019; Tonelli, Avila, 2020). Embora o texto seja ainda relativamente recente, nota-se que o documento carece de tópicos cruciais direcionados a certos contextos do ensino público brasileiro, como, por exemplo, o ensino de línguas adicionais na infância (LAI) (Tonelli, Avila, 2020). Mesmo com o ensino de língua inglesa já ocorrendo nos anos iniciais em escolas de diferentes municípios pelo país (Mello, 2013; Seccato, Tonelli, Selbach, 2022), a BNCC não oferece direcionamentos para os(as) profissionais que atuam na educação linguística em línguas adicionais (ELLA) de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Tonelli e Avila (2020) questionam esta lacuna no documento oficial, pois sentem a

² O termo será explorado na seção de Fundamentação Teórica.

necessidade de políticas públicas *suleadoras*³ para este tipo específico de atividade docente. Essa falta de políticas causa um efeito cascata em outros ambientes educacionais, como a ausência de “(...) espaços formativos nos cursos de graduação e pós-graduação” (Tonelli, Avila, 2020, p. 262) que objetivam a formação de professores(as) de LAI. Com isso em mente, um dos pilares que sustentam esta tese é a preocupação com a formação de professores(as) de LAI.

Ademais, educadores(as) no contexto brasileiro (Ferreira, 2018; Pessoa, Silva, Freitas, 2021) que partem dos preceitos de criticidade propostos por pesquisadores estrangeiros basilares (Pennycook, 2001; Janks, 2013), têm apontado para uma educação linguística crítica na formação de professores(as) para todos os níveis e idades desde a aparição do termo “letramento crítico” nas OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Essa perspectiva vê a educação crítica como uma grande ferramenta para a percepção das amarras impostas pelo sistema em que vivemos, assim como também para a atuação por meio dela no desmonte de tais amarras. A sociedade global hoje, à beira de um colapso político-humanitário (Bernabé et al., 2023) e ambiental (Sanches, 2023) exposto diariamente por meios de comunicação⁴, necessita, mais do que nunca, de educadores(as) críticos(as) e promotores(as) de práticas em prol da mudança e respeito à pluralidade. Descrita por Ferreira (2018) como uma prática que “pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas” (Ferreira, 2018, p. 43), a educação linguística crítica (Pennycook, 2001; Janks, 2013; Ferreira, 2018; Pessoa, Silva, Freitas, 2021) evidencia as diferentes opressões que sustentam nosso sistema e nos proporciona uma tomada de ação crítica para a abolição destas opressões.

Evidentemente, o ensino de crianças em nosso território apresenta suas especificidades e isso deve ser espelhado nos ambientes formativos. Pesquisadoras nacionais, como Tonelli, Kawachi-Furlan e Malta, entre outras(os), têm construído e aplicado conceitos de educação linguística crítica *com* crianças para promover um tipo

³ Termo utilizado por Márcio Campos e muito difundido por Paulo Freire que está alinhado à valorização dos conhecimentos construídos no hemisfério sul em oposição à valorização única de conhecimentos do hemisfério norte e eurocêntricos. Reconhecemos os trabalhos seminais de autores basilares às áreas inerentes a este trabalho, mas optamos por usar como fundamentação teórica-metodológica autores majoritariamente do sul-global.

⁴ Para mais informações, sugiro as reportagens: <https://news.un.org/pt/story/2024/07/1834616>; <https://cebri.org/revista/br/artigo/21/a-crise-ambiental-climatica-e-os-desafios-da-contemporaneidade-o-brasil-e-sua-politica-ambiental>;

de educação que reflita as necessidades de nosso contexto. Tonelli, por exemplo, dedicou sua vida acadêmica a fornecer reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças, bem como à formação de professores(as) que atuarão com aprendizes jovens e muito jovens. Como líder do grupo de pesquisa reconhecido pelo CNPq, FELICE (Formação de professores e ensino de inglês para Crianças), a autora tem contribuído para o estado da arte por meio de inúmeras pesquisas sobre o tema, destacando-se por promover uma abordagem mais inclusiva e acolhedora, além de utilizar bases teórico-metodológicas baseadas em gêneros textuais que ecoam as perspectivas de Bakhtin, Vygotsky e Bronckart sobre o ensino de línguas. Muitos dos referenciais deste trabalho partem de estudos do grupo de pesquisa, do qual também sou integrante, pois parte de uma perspectiva contemporânea do que é educar crianças por meio das línguas e linguagens

No que se refere à educação linguística crítica *com* crianças, Tonelli (2023) propõe uma reorientação do olhar dos(as) educadores(as), enfatizando que o ensino de inglês deve ser visto não apenas como a transmissão de uma língua, mas como uma prática que envolve a construção de significados e a promoção de diferentes percepções e atitudes na sala de aula. Seu ponto de vista enfatiza a importância de integrar temas inerentes ao letramento crítico e justiça social nas práticas pedagógicas, sugerindo que a educação deve ir além de ensinar apenas a língua e considerar contextos sociais e culturais relevantes para as crianças. A autora reflete sobre como as práticas pedagógicas impactam a formação dos(as) docentes e a construção de espaços coletivos que desafiam as realidades e necessidades das crianças, promovendo uma educação linguística mais inclusiva e significativa. Respeitar seus contextos sociais e considerá-las como indivíduos completos com repertórios a serem respeitados e englobados nos processos educacionais seria, de fato, trabalhar *com* elas e não apenas para elas.

Kawachi-Furlan e Malta, em um artigo de 2020, discutiram a mudança de preposição no termo "ensino de línguas *para* crianças", substituído por "educação linguística *com* crianças", de modo a enfatizar a ideia de que nosso país precisa não apenas fornecer um ensino de línguas adicionais, mas também uma educação linguística crítica que coloque a criança no centro do processo, potencializando o trabalho em prol da criticidade e justiça social, justificando, assim, a mudança entre as preposições utilizadas. Essa mudança de paradigma é crucial para este campo de estudos, especialmente porque, diferentemente de conjunturas educacionais

estrangeiras vistas como privilegiadas, o nosso contexto exige ações singulares que dialoguem com justiça social, desenvolvimento do pensamento crítico, questões identitárias, entre outros aspectos, com vistas para a valorização de um cenário educacional nacional muitas vezes subalternizado.

No exterior, autores(as) renomados, como García (2013) e López-Gopar (2016), têm dado grandes passos para fornecer um marco teórico para professores de inglês como língua adicional *com* crianças em ambientes plurais e diversos, semelhantes ao nosso. Primeiramente, García (2013) é conhecida por discutir as práticas translingues com crianças como uma possibilidade de permitir que elas utilizem todo o seu repertório linguístico ao interagir, sem repressão ou desvalorização de suas identidades. Outrossim, López-Gopar (2016) versa sobre o ensino de línguas adicionais sob perspectivas críticas que não sirvam para homogeneizar as culturas de nossos(as) alunos(as), mas sim construir a educação a partir delas. Esses movimentos são vistos como frutíferos, pois se opõem à ideia monolíngue de que a comunicação é uma via de mão única e que pode desvalorizar o conhecimento e/ou a bagagem de nossas crianças. Ambos os autores se aproximam do nosso modo de observar a educação com olhares emancipatórios e demonstram como essa necessidade aparece em diversos contextos ao redor do planeta.

Reconhecemos que os estudos focados no ensino de línguas na última década estabeleceram como um de seus objetivos o distanciamento da ideia de que educar crianças equivale apenas a cuidar delas, sob vertentes patriarcais e machistas, visto que o campo é majoritariamente ocupado por mulheres (Costa, 2022). As complexidades do ensino para jovens aprendizes têm emergido em estudos anteriores e, cada dia que passa, professores e professoras parecem estar mais conscientes do fato de que existem estruturas intrincadas para orientar nossas práticas, sendo o ensino infantil muito mais desafiador do que frequentemente se imagina pelo senso comum (Assis-Peterson, 2001). Logo, a formação de professores(as) de inglês *com* crianças deveria possuir, a meu ver, a mesma qualidade.

Indubitavelmente, as opressões de nossa sociedade não ficam apenas no âmbito econômico e material, elas perpassam o campo de raça, gênero, classe e sexualidades, pois, de acordo com Borges (2018), o sistema capitalista “é um sistema indissociado das desigualdades e da dominação do outro visando o lucro e o acúmulo e concentração de riquezas” (Borges, 2018, p. 73). Mexer na estrutura vigente, seja ela econômica ou educacional, é, sem dúvidas, um grande desafio para todos(as)

os(as) educadores(as) de nosso país. Por isso, entendemos a articulação de uma educação linguística crítica na formação de professores(as) que atuam ou que irão atuar com crianças como mais uma base que sustenta este trabalho. Como indaga Fernandes (2020, p. 23), a jornada para chegar aonde queremos é complexa.

É fácil resolver problemas graves e sistêmicos? Não. Modificar algo pela base requer uma operação elaborada, com potenciais e riscos. Exige identificar oportunidades, mas também criar as condições para que as oportunidades surjam. É como tentar consertar o alicerce de uma casa de dois andares: é muito mais trabalhoso que colocar apoios ao redor da casa. Pode ser que tenhamos que colocar mais colunas e trocar outras. Pode ser até mesmo necessário trabalhar tanto na base a ponto de alterar todo o andar superior. A casa nunca mais será a mesma. Parte dela é mantida, outra parte é fruto das reformas. Isso é mexer na estrutura, e é a isso que a transformação radical da sociedade se propõe.

Com isso em vista, torna-se necessário repensarmos nossos cursos de formação para que professores(as) que atuam ou irão atuar com crianças consigam proporcionar uma educação alinhada a esses preceitos, como apontado pelos(as) pesquisadores(as) supracitados(as). Sinto, com vistas para minha formação enquanto aluno e na minha atuação enquanto professor-formador, que, atualmente, os espaços formativos dos ambientes que trabalhei raramente se preocupam em repensar seus movimentos mediadores e formadores. Muitas vezes, fica à disposição dos(as) discentes atuarem pelas brechas e criarem rupturas no sistema vigente para que consigamos materializar outras formas de se educar na graduação. Pontuo, nesta introdução, um desejo inato em reimaginar movimentos formativos na formação de educadores linguísticos *com* crianças.

Essa vontade de “nadar contra a correnteza” e promover espaços formativos na graduação que estejam em maior consonância com o que passei a acreditar após minhas leituras – da literatura e do mundo – foi o ponto de partida para a hipótese desta tese. Em minha atuação, sentia falta de movimentos que promoviam a colaboração entre discentes e docentes. Sempre observei meus(minhas) alunos(as) como repositórios valiosos de conhecimento e pensava o quanto poderíamos nos ensinar se tentássemos minimizar forças hierárquicas unilaterais e autoritárias. Indagava os motivos pelos quais eu deveria ser o único responsável por formá-los(as) enquanto muitos deles(as) possuíam repertórios preciosos sobre as questões que trabalhávamos. Quando compartilhavam seus saberes comigo, me maravilhava como

possuíam graus de letramentos em determinadas práticas sociais infinitamente superiores aos meus que, infelizmente, muitas vezes ficavam em segundo plano pois o conteúdo programático das disciplinas tinha que ser cumprido em primeiro lugar.

hooks (2017, p. 271) nos assegura que “a lição importante que aprendemos juntos, a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo”. Desse modo, a autora nos faz enxergar que a educação se torna mais construtiva na medida em que os(as) discentes se veem parte fundamental de uma comunidade de aprendizado que valoriza suas contribuições. Esta reflexão me tocou profundamente e foi a força motriz que impulsionou esta pesquisa.

Ainda, em coerência com os tópicos listados acima, procuro, sempre que possível, *sulear* o referencial teórico que utilizo neste trabalho e em minha vida. De forma alguma, o processo de *suleamento* visa apagar ou desrespeitar pesquisadores(as) e teóricos(as) do hemisfério norte e/ou outros contextos considerados hegemônicos. Apenas compreendo que muito do conhecimento construído no hemisfério sul, principalmente na América Latina, está intrinsecamente relacionado com as vivências dos(as) pesquisadores(as) aqui inseridos(as), em um sistema capitalista de um país emergente com grande disparidade social, que muito se difere das vivências de pesquisadores(as) em países considerados de primeiro mundo. Podemos descrever aqui este movimento como um esforço decolonial (Freitas, Tonelli, 2025) no âmbito de pesquisas para tentarmos materializar outras formas de se fazer pesquisa e educação do que aquelas tradicionalmente normativas.

Durante a realização dessa pesquisa, foi realizado um mapeamento⁵ de dissertações e teses prévias, pois torna-se necessário identificar, classificar e analisar o estado da arte nos temas aqui pré-determinados, além de reconhecer o mérito de quem já trilhou por estes caminhos. Desse modo, oferecemos uma visão abrangente do que já foi pesquisado sobre certos temas, identificamos lacunas de conhecimento, constatando se há pouca ou nenhuma pesquisa sobre determinado assunto, categorizamos temas e damos suporte para a tomada de decisões orientadas à nossa pesquisa com base no que já foi explorado.

Para tanto, decidimos os objetivos e o escopo do mapeamento previamente a atual pesquisa, delimitamos as palavras-chave que compõem o movimento e realizamos buscas em bases de dados e/ou outros repositórios de conhecimentos

⁵ Realizada pela última vez em Dezembro de 2025.

científicos, com o intuito de classificar, organizar, analisar e interpretar os resultados. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave, entre aspas, no sistema de busca das plataformas Google Acadêmico, Catálogo de Dissertações e teses da CAPES, portal Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no site Education Resources Information Center (ERIC): a) Educação linguística *com* crianças; b) Interacionismo Sociodiscursivo e formação de professores⁶ de inglês *com* crianças; e c) Formação crítica de professores(as) de inglês *com* crianças.

A busca utilizando o grupo de palavras-chave “Educação linguística com crianças” apresentou três resultados que foram englobados no referencial teórico desta tese, em ordem cronológica de defesa: i) a tese “Educação linguística na infância: uma abordagem de ensino de Línguas Adicionais com crianças e Metodologias ativas sob a perspectiva Ecológica”, de Helena dos Santos Kieling (2023); ii) a dissertação “Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças”, de Rovená Naumann Zanotelli (2023); e iii) a tese “É preciso transver o mundo: a sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural”, de Liliane Salera Malta (2025).

Os outros dois grupos de palavras-chave, *Interacionismo Sociodiscursivo e formação de professores de inglês com crianças* e *Formação crítica de professores de inglês com crianças*, não apresentaram resultados nas plataformas de busca utilizadas neste trabalho. Entretanto, é vital trazermos à tona o fato de que o recorte estabelecido nesta pesquisa busca preencher uma lacuna muito específica do conhecimento e não julga, de forma alguma, que trabalhos pré-existentes que não se encaixem integralmente dentro das categorias delimitadas pelas palavras-chave não possam ter contribuído para as bases da pesquisa. Embora o grupo de palavras-chave sobre *Interacionismo Sociodiscursivo e formação de professores de inglês com crianças* não tenha apresentado resultados, não é possível afirmar que não existam trabalhos que discorram sobre relação entre os preceitos praxiológicos em questão e a formação de professores(as) de inglês que atuam ou irão atuar com crianças, pois tal afirmação seria limitante e antiética. Dentro dos próprios grupos de pesquisa nos quais faço parte, existem diversos exemplos de pesquisas que relacionam o ISD e o ensino de inglês na infância (Magiolo, 2021; Ferreira, 2023). Ainda, participei

⁶ A variação ‘professoras’ também foi utilizada nas palavras-chave b) e c).

ativamente na (co)construção de uma coletânea de oito materiais didáticos para a formação de professores e professoras de inglês, as rotas em educação linguística crítica (Miquelante, Cristovão, 2021; Cristovão, Francescon, 2023; Francescon, Cristovão, 2023; Freitas, Cristovão, 2023; Cristovão, Miquelante, 2023; Pena, Trevisan Ferreira, Freitas, Cristovão, 2023; Trevisan Ferreira, Pena, Cristovão, 2023; Trevisani, Pontara, Corrêa, Cristovão, 2023), que, embora não foquem especificamente na categoria listada, indubitavelmente formam professores(as) que irão trabalhar com crianças.

O fato da ausência de resultados apenas deflagra que a perspectiva de inglês *com* crianças em contraposição da perspectiva de inglês *para* crianças é uma filosofia pedagógica profundamente contemporânea e específica. Em outras palavras, o ISD brasileiro tem se preocupado estudar contextos formativos para todos os âmbitos, o que inclui a educação infantil e o Ensino Fundamental, mas não seguindo, de fato, os preceitos da educação linguística *com* eles, justificando assim a ausência de trabalhos no mapeamento. Da mesma forma, em relação ao grupo de palavras-chave sobre *Formação Crítica de professores de inglês com crianças*, não seria novamente ético nem verdadeiro afirmar que trabalhos que não usam a terminologia *com* ao invés de *para* em relação à educação linguística na infância não buscaram analisar momentos de formação crítica para professores(as) em formação.

Entendemos que todo trabalho científico está sustentando por parâmetros e conhecimentos prévios, cimentando conhecimentos basilares dos quais toda a comunidade científica pode se pautar. Contudo, tais obras fogem do escopo delimitado para esta pesquisa. Todavia, por meio de uma análise mais abrangente e expansiva, mudando o escopo de buscas para artigos e capítulos de livros, é possível notar que há um grupo pequeno de pesquisadores(as) propondo essas novas terminologias ontoepistemológicas em suas publicações. Há, também, a presença de trabalhos que não utilizam exatamente as terminologias utilizadas do grupo de palavras-chave, mas que seguem as premissas que listamos aqui, mesmo se utilizando de expressões como “ensino de línguas” ao invés de “educação linguística”, por exemplo. Dito isso, reitero o compromisso desta pesquisa em creditar o esforço de nossos(as) pesquisadores(as) e englobo alguns desses trabalhos em meu referencial teórico.

Dito isso, faço, preferencialmente, uso do referencial teórico e das expansões brasileiras de autores(as) que refletem sobre a corrente teórico-metodológica na qual

me baseio, o Interacionismo Sociodiscursivo⁷, no que toca o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Furtoso, 2011⁸) de línguas adicionais em nosso país por meio de gêneros e do dispositivo sequência didática (SD) (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004). Seguindo o mesmo movimento, também procuro abarcar conhecimentos sobre ensino, educação e avaliação *com* crianças provenientes de pesquisas nacionais contemporâneas acerca do tema. Mais especificamente, trago para compor a fundamentação deste trabalho uma gama de textos que se afastam da concepção de ensino *para* crianças, de forma unilateral e hierárquica, dando lugar para uma educação linguística *com* elas, colaborativa e de enaltecimento das vozes dos(as) pequenos(as). Ainda, também bebo de autores(as) que discorrem sobre criticidade e pedagogias críticas.

A expansão proposta por esta tese reconfigura um dispositivo chamado *rota em educação linguística crítica* (Miquelante, Cristovão, 2021), recentemente desenvolvido por mim e outros(as) participantes do grupo de pesquisa LED (Linguagem e Educação), liderado por Vera Cristovão, como um procedimento que foca, majoritariamente, na formação crítica de professores(as) de inglês em contexto universitário. As rotas em educação linguística crítica partem de um movimento preocupado com a formação docente para além do utilitarismo: são solidificações de materiais didáticos a serem utilizados no ensino superior em cursos de Letras Inglês pelo estado do Paraná com vistas para uma formação mais radicalizada de professores(as) e professoras de inglês, e se baseiam nos procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Em suma, proponho nesta pesquisa a criação, aplicação e análise de uma reconfiguração/expansão do dispositivo *rota em educação linguística crítica* na formação crítica de professores(as) de inglês com vistas para a ELLA. Tenho, como intuito, concretizar este instrumento de educação, mediação e formação como um aparato que, ao mesmo tempo, sirva para a educação linguística crítica em língua inglesa, na e/ou para a (auto)formação de professores(as) de inglês *com* crianças engajados(as) socialmente, e que siga a perspectiva de ensino por meio de gêneros pautada pelo ISD e na educação linguística crítica *com* crianças, jamais perdendo de

⁷ Explorado na seção de Referencial Teórico.

⁸ Ecoamos o termo ensino-aprendizagem-avaliação presente na tese de Furtoso (2011) ao concordarmos que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser desvincilhado do processo avaliativo.

vista noções de colaboração e (co)construção de conhecimentos em ambientes formativos. Na próxima seção, evidencio meus objetivos nesta tese.

2.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

De modo a delimitarmos as ações tomadas nesta pesquisa, foram traçados objetivos que indicassem para onde queríamos chegar ao fim - ou durante - este processo. Como objetivo geral, buscamos consolidar a expansão “(meta)rota em educação linguística crítica” como instrumento mediador e colaborativo na (auto)formação de professores(as) de inglês com vistas à ELLA *com* crianças. Prontamente, para que o objetivo geral fosse alcançado, listamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) (Co)Criar e aplicar o instrumento mediador no contexto estabelecido;
- 2) Identificar e elencar os desdobramentos potencialmente causados pela (meta)rota durante sua aplicação em relação às praxiologias⁹ emergentes, com vistas à (auto)formação dos(as) agentes de pesquisa;
- 3) Validar as produções dos(as) agentes, provenientes da (meta)rota;
- 4) Delimitar as características integrantes da expansão proposta na/para a formação de educadores linguísticos em língua inglesa com crianças sob perspectivas críticas e colaborativas.

Na mesma direção, criamos perguntas de pesquisa a serem respondidas que se conectam com cada objetivo listado. Em relação aos objetivos específicos, respondemos no corpo da tese as questões:

- 1) Referentes ao primeiro objetivo: Como ocorreu o processo de (co)criação e aplicação da (meta)rota durante o período estabelecido? Quais movimentos foram realizados para alinhar o material com as necessidades (auto)formativas do(s) agentes?
- 2) Referentes ao segundo objetivo: Quais elementos se sobressaíram durante o processo? Quais desdobramentos podem ser observados pelo uso do

⁹ Este termo, deveras relevante para nossa pesquisa, será explorado no próximo capítulo.

instrumento mediador durante sua aplicação em relação às praxiologias exploradas - minhas, dos(as) autores(as) presentes no material e dos(as) agentes?

- 3) Referente ao terceiro objetivo: Quais aspectos evidenciam que as produções se configuram como rotas em educação linguística crítica? Quais saberes relacionados à formação com vistas à educação linguística em língua inglesa *com* crianças podem ser identificados nas produções? Quais evidências de inclusão de suas praxiologias em suas produções podem ser salientadas?
- 4) Referente ao quarto objetivo: Quais elementos podem ser incorporados à (meta)rota para que esta se configure como uma expansão do dispositivo que a antecede e possa ser usada na formação de educadores linguísticos críticos com vistas à educação linguística crítica em línguas adicionais *com* crianças?

Os objetivos delimitados convergem para uma única grande meta: a formação de professores(as) de inglês *com* crianças transformadores por meio do dispositivo mediador proposto que não aceitem com normalidade as agressões diárias que as forças hegemônicas impõem em nossas vidas e que lutem de forma sistemática e radicalizada pela ruptura dessas violências desde a infância. Na seção a seguir, exploro as justificativas deste trabalho.

2.2 JUSTIFICATIVAS

Esta pesquisa se justifica por alguns aspectos. Em primeiro lugar, por se tratar de uma tese, conseguimos identificar por meio de um extenso mapeamento prévio algumas lacunas de conhecimento a serem preenchidas. Como mencionamento na em seções anteriores, inserimos as seguintes palavras-chave entre aspas no sistema de busca das plataformas Google Acadêmico, Catálogo de Dissertações e teses da CAPES, portal Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no site Education Resources Information Center (ERIC): a) Educação linguística *com* crianças; b) Interacionismo Sociodiscursivo e formação de professores¹⁰ de inglês

¹⁰ A variação 'professoras' também foi utilizada nas palavras-chave b) e c).

com crianças; e c) Formação crítica de professores de inglês *com* crianças.

O primeiro grupo de palavras-chave possui o intuito de coletar estudos que discorrem sobre as perspectivas da educação linguística *com* crianças em contraponto ao ensino *para* crianças e obtivemos três resultados nas plataformas. O segundo grupo de palavras-chave foi escolhido com a intenção de coletar trabalhos que façam uso da corrente teórica-metodológica do ISD em união com as práticas de formação de professores(as) de línguas adicionais *com* crianças e encontramos zero resultados. Ademais, o terceiro grupo de palavras-chave buscava contextualizar textos referentes ao papel de ambientes formativos para propiciar uma formação crítica de professores(as) de inglês *com* crianças e, novamente, não encontramos nenhum resultado. Dito isso, justificamos esta pesquisa como meio de sanar lacunas das áreas de conhecimento em que está inserida.

Em segundo lugar, mas não menos importante, esta pesquisa pode ser justificada pela necessidade de concretização de determinadas expansões brasileiras ao ISD. Enquanto respeitamos a originalidade dos teóricos basilaes da linha, entendemos que o contexto brasileiro promoveu, e continua promovendo, adaptações, expansões e progressões da linha teórica em questão. Estamos preocupados em reconfigurar um dispositivo de modo a contribuir para o processo de formação de (novos/as) educadores(as) em uma circunstância com necessidades emergentes. Deste modo, a descrição de uma prática tipicamente brasileira que atenda às necessidades do nosso contexto e direcionada ao nosso contexto se faz impreterível e aparece como a segunda justificativa deste trabalho.

Em terceiro lugar, a criação de espaços formativos de professores(as) de inglês *com* crianças em instituições públicas é essencial para promover a equidade no acesso à educação de qualidade e fortalecer o sistema, visto que há poucos ambientes deste tipo (Galvão, Kawachi-Furlan, 2021). Para mais, a formação de professores(as) qualificados(as) afeta diretamente a educação linguística na educação básica fornecida pelo Estado. Ao reduzir a dependência de instituições privadas, esse movimento também fortalece a educação pública, valoriza o ensino gratuito e promove a inclusão social, atendendo a grupos sub-representados. Portanto, investir na formação crítica de professores(as) de inglês *com* crianças em instituições públicas é uma estratégia fundamental para reduzir desigualdades e garantir uma educação integral para todas as parcelas da população.

Em quarto lugar, esta tese se justifica pela necessidade de reconhecermos e

valorizarmos saberes discentes historicamente subalternizados nos processos de formação de professores(as), sobretudo quando tais saberes são diminuídos a experiências sem estatuto epistemológico ou como menos importantes frente a modelos pedagógicos hegemônicos. Integrar os(as) discentes nos ambientes formativos e compartilhar com eles(as) a responsabilidade pela construção de conhecimentos legitima novas práticas nos espaços de formação, reconfigurando a prática docente às realidades concretas em que o ensino acontecesse.

Em quinto lugar, justificamos esta tese por entender que o momento de reflexão e discussão está se tornando escasso e não temos mais, como sociedade, o luxo da paciência. Acredito veemente que a negligência de nossos líderes, grandes empresários, indústrias e pessoas de poder, incluindo membros da elite burguesa, em relação à catástrofe política e socioambiental que estamos vivenciando não pode mais ser contornada ou deixada para um segundo momento. Deste modo, a conscientização crítica de que ações individuais não solucionarão sozinhas grande parte de nossos problemas em conjunto com a tomada de ações em busca da formação de educadores(as) críticos, principalmente daqueles que atuam na infância, se mostra necessária e urgente, justificando esta pesquisa. Na próxima seção, apresento o referencial teórico que sustenta esta tese.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: SEGUINDO AS CORRENTES

“Um dos meus receios, hoje, é exatamente o receio de que caiamos em uma espécie de educação tecnicista, de uma educação reduzida às tecnologias, por exemplo, da comunicação. A educação é muito mais do que isso, porque a educação lida contigo e comigo, quer dizer, lida com gente, e não com números, e não com meros instrumentos, a serem puramente treinados. Eu defendo uma educação que forme e não uma educação que treine. Eu sou muito mais do que um ser no mundo, eu sou um ser com o mundo e com os outros”

Fala de Paulo Freire no documentário “Paulo Freire, um homem no mundo” (SescTV, 2020).

Em uma reunião com minha orientadora, onde debatíamos alguns conceitos que permeiam a tese, notamos que, frequentemente, eu não conseguia demarcar com precisão teorias, vozes, preceitos e perspectivas pessoais daquelas internalizadas por meio de textos que li durante meu processo de doutoramento. Ouso inferir que meu contato com as praxiologias que apresento neste capítulo culminou em uma mudança significativa na minha *práxis*, entrelaçando-se de forma impactante em minha identidade, como um rio que, ao fluir, esculpe e muda as margens por onde passa. Essa reconfiguração não alterou apenas o meu pensamento, mas também a minha visão de mundo, me possibilitando sensibilidades renovadas para os fenômenos que estudo. Tornou-se, assim, mais do que um instrumento teórico-analítico, e sim lentes pelas quais observo a realidade e me oriento. Nesse processo, a teoria deixou de ser um objeto externo para se tornar parte das minhas vozes interiores.

Dito isso, o referencial teórico-metodológico que atravessa esta tese (e a mim) foi delimitado com o intuito de servir como um eixo condutor dos meus agires neste processo. Este trabalho está pautado em três grandes áreas do conhecimento que formam a base da pesquisa: a) língua e educação linguística sob perspectivas interacionais brasileiras; b) educação linguística crítica *com* crianças; e c) a formação crítica de professores(as) com vistas à educação linguística crítica *com* crianças. Neste capítulo, exploramos os conceitos basilares de cada frente e explicamos como preceitos, suposições, teorias e praxiologias se amarram e se corporificam na construção deste trabalho.

3.1 LÍNGUA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SOB PERSPECTIVAS INTERACIONAIS BRASILEIRAS

Inicialmente, é necessário frisar a concepção de língua adotada nesta tese. Como mencionado brevemente na introdução deste texto, ecoamos preceitos teórico-metodológicos do ISD, seguindo as linhas de raciocínio bakhtinianas, bronckartianas e vygostkyanas que consideram as línguas e as atividades languageiras (Bronckart, 1999) como atividades sociais que nunca acontecem de forma isolada e que emergem da interação humana, sempre atreladas a contextos históricos, sociais, identitários, políticos e econômicos. Essas atividades de linguagem (Bronckart, 1999) estão presentes em todas as esferas sociais e se materializam na forma de diversos textos pertencentes a diversos gêneros (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2007). Tamanhas concepções vêm na contramão de visões tradicionalistas de língua que a enxergam apenas como expressão do pensamento humano, em um âmbito unilateral de comunicação, ou um código isolado que pode ser apropriado por atividades de repetição, assim como visões cognitivistas da língua que a tratam como um sistema de estruturas e regras a serem decifradas e apropriadas. Prontamente, a visão sociointeracionista da língua e linguagem não separa o papel social do desenvolvimento linguístico por meio da participação dos indivíduos em atividades de linguagem historicamente situadas e inseridas nos gêneros que permeiam as atividades languageiras (Bronckart, 1999). Tonelli e Cordeiro (2014, p.48) apontam que

Desse modo, como a linguagem está presente em todas as trocas sociais, ela se torna um instrumento de primeira importância para a concretização das ações que desejamos efetivar em uma determinada situação. A materialização da linguagem, em nossas ações diárias, se dá por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes: os gêneros textuais.

Nascido da necessidade de olhar para aspectos menos duros da língua, assim como o fonológico, morfológico e sintático (Veçossi, 2014), e focando no contexto social mais amplo, o ISD dá importância também para o que é “externo” à Linguística tradicional, adotando perspectivas de outras áreas do conhecimento ao reconhecer nelas diversos pontos de contato com as premissas listadas. Nas palavras de Veçossi (2014, p.1)

Nesse sentido, nessa região de contato, encontra-se o Interacionismo Sociodiscursivo (de ora em diante, ISD): não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica; trata-se, segundo as palavras de seu fundador, Jean-Paul Bronckart, de uma corrente da ciência do humano (Bronckart, 2006). De caráter teórico e metodológico, o ISD não só procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções.

Portanto, o ISD se configura como um arcabouço teórico-metodológico de ensino e análise que ecoa os raciocínios listados acima. Ademais, ao abarcar também uma visão vygotskyana a respeito da função da linguagem no desenvolvimento humano, essa corrente teórica debruça sobre como a atividade humana por meio da linguagem pode construir uma consciência social, modificando a natureza e o trabalho (proveniente das filosofias de Marx e Engels) e se desdobrando em um agir comunicativo (individual ou coletivo). Desta maneira, podemos afirmar que a visão sociointeracionista também promove o desenvolvimento social em prol da mudança em harmonia do desenvolvimento linguístico por meio da participação destes indivíduos nas atividades de linguagem, e por consequência, na sociedade (Trevisan Ferreira, 2020, p. 46).

No âmbito educacional, a abordagem pedagógica proposta pelo ISD é bastante popularizada é o trabalho em sala de aula por meio do dispositivo SD. Descritas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 82), a SD possui o objetivo de trabalhar sistematicamente com um gênero (ou um punhado deles, em contexto brasileiro) e segue uma estrutura base: a) apresentação da situação b) produção inicial; c) módulos de atividades com/para o gênero definido; c) produção final. A figura a seguir (Figura 2) representa o esquema proposto pelos autores.

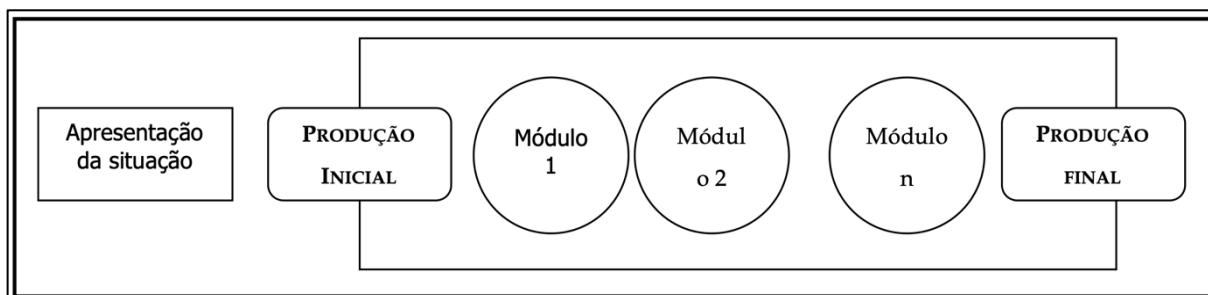


Figura 2 – Esquema da sequência didática.

Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.97.

Na apresentação da situação, o(a) professor(a), auxiliado pela SD, contextualiza os estudantes sobre o assunto a ser tratado, os objetivos da prática, o gênero central escolhido, o projeto de classe e qual agir (ou agires) com a linguagem será(ão) realizado(s). A produção inicial tem como objetivo expor os alunos a um primeiro contato sistemático com o gênero em forma de uma primeira tentativa de produção. Este momento ainda fornece subsídios diagnósticos que o(a) professor(a) pode utilizar para tomada(s) de ação(ões) nas aulas seguintes, como pontos específicos a serem trabalhados com mais afinco. Em sequência, os módulos se constituem de atividades variadas com o objetivo de desenvolver nos estudantes capacidades necessárias para a produção de um texto em determinado gênero, oferecendo oportunidades para que os(as) aluno(as) repensem sua produção inicial. Finalmente, a produção final oferece aos(as) alunos(as) a última oportunidade de reflexão e refacção de seu primeiro texto (Tonelli, Cordeiro, 2014).

O ISD se debruça sobre como devemos refletir não apenas sobre o que é dito, mas como é dito e de quais modos esse dizer se estrutura, sempre com o intuito de ampliar as capacidades dos indivíduos (Veçossi, 2014). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de capacidades de linguagem se torna imperativo em uma SD e são definidas por Cristovão e Stutz (2011, p. 20) como as “operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vygotskyana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas”. As capacidades de linguagem foram divididas originalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre:

- a) Capacidades de ação, que dizem respeito à situação imediata de produção e circulação do texto (quem o produz, para quem, qual a finalidade etc.);
- b) Capacidades discursivas, que estão relacionadas à arquitetura e ao layout do texto, além de outros meios de organização textual e de seus conteúdos;
- c) Capacidades linguístico-discursivas, sobre unidades “menores” do texto (como mecanismos enunciativos, léxico, aspectos gramaticais etc.) e que tradicionalmente são o foco do ensino de línguas.

As pesquisadoras brasileiras Cristovão e Stutz (2011) adicionaram uma quarta categoria às capacidades de linguagem, as denominadas capacidades de significação, relacionadas aos contextos maiores e mais amplos nos quais as atividades de linguagem acontecem, além da relação social daquele texto/gênero com a sociedade em que está inserido. Ademais, Lenharo (2016), baseada em uma

expansão proferida por Dolz em 2015 em uma palestra, acrescentou uma quinta categoria, as capacidades multissemióticas, que se referem ao não-verbal e/ou outros recursos multissemióticos e multimodais do texto, como suas relações com a cor, som, e outras plasticidades, particularmente recorrentes em novos gêneros e gêneros híbridos.

Além da ampliação das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, a escola brasileira do ISD firmou outras grandes expansões ao referencial teórico base e hoje se caracteriza como uma escola de pensamento próprio. Por exemplo, há diversos aspectos específicos sobre a criação e aplicação de SD no contexto brasileiro que não apareceram em sua configuração original. Magalhães e Cristovão (2018) resumem alguns destes aspectos:

- a) a SD é vista como um instrumento não-linear, cabendo ao(a) professor(a) escolher a ordem das atividades ali inseridas;
- b) a função central do professor como mediador pedagógico no processo de ensino, aprendizagem e avaliação;
- c) a possibilidade do trabalho com vários gêneros de apoio dentro de determinada SD, com foco prioritário no gênero alvo;
- d) a escolha de um gênero de acordo com a necessidade ou interesse do contexto, não escolhido *a priori*;
- e) a possibilidade de construção da SD ao longo do processo e não anteriormente;
- f) a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares;
- g) escolha de temas relevantes aliados à prática social constitutiva do gênero;
- h) o protagonismo da prática social relativa ao gênero;
- i) a circulação do(s) texto(s) produzido(s) por meio da SD;
- j) avaliação contínua e processual;
- k) oportunidades de revisão e reescrita;
- l) coerência entre os eixos do ensino (leitura, escrita, oralidade e análise linguística);
- m) o conceito da “didática ideal”¹¹ (Bronckart, 1999, p.86);
- n) a leitura crítica do mundo; entre outros.

¹¹A didática ideal proposta por Bronckart está relacionada com o modo que a aprendizagem se concretiza visando o gênero explorado como um instrumento e trabalhado por meio de atividades que partem da interação em primeiro lugar, para depois trabalhar às unidades de língua tradicionais.

A figura 3 a seguir representa o procedimento SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de forma ressignificada por Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) e traz uma visualização em formato de DNA de modo mais detalhado do procedimento em contexto brasileiro. Nessa ressignificação, fica mais evidente do que no modelo original que o dispositivo está inserido em um contexto amplo, permeado por atividades coletivas e agires gerais sociais, assim como o entrelaçamento das capacidades de linguagem durante todo o processo, representadas pelas siglas ASC/CA/CS/SMC/CLD no corpo do “DNA”. Há um realce de mais etapas de produção e/ou reescrita/refacção como também a ramificação do “DNA” ao final indicando a circulação dos textos produzidos referentes ao gênero principal trabalhado.

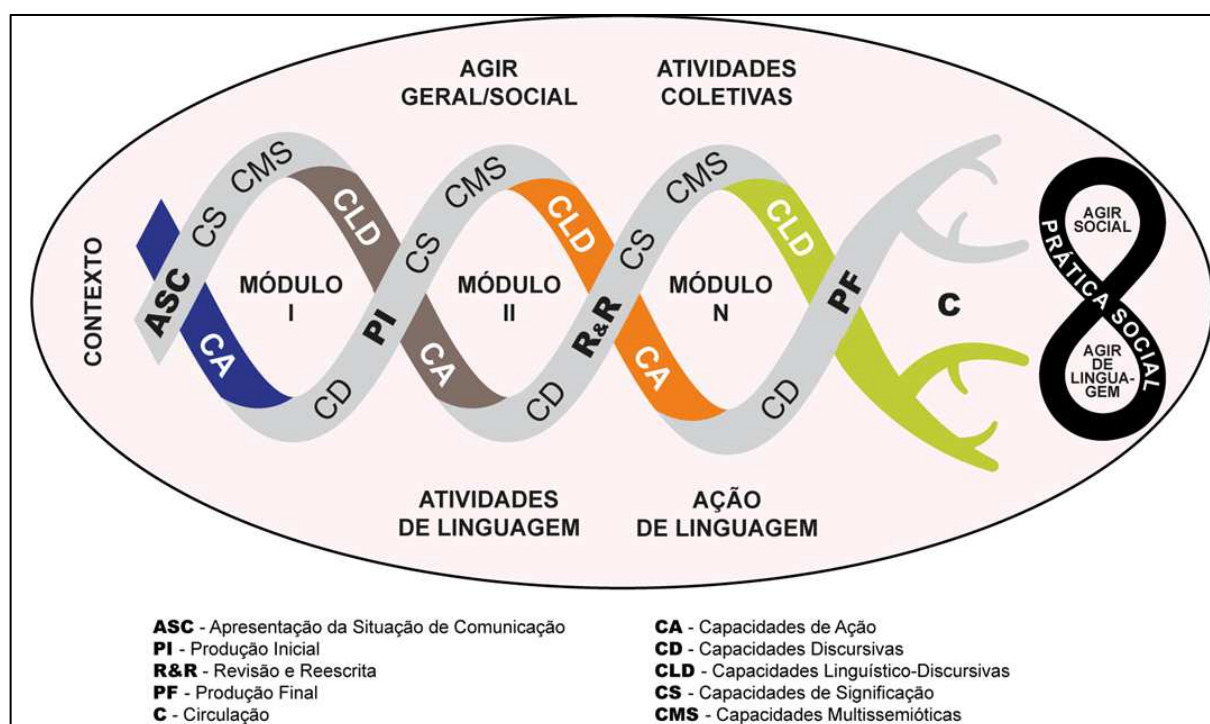


Figura 3 – Resignificação do procedimento sequência didática.

Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p.157)

Outra reconfiguração pertinente ao dispositivo SD é a proposta recente de Ferreira (2024), membro do grupo de pesquisa FELICE, que traz para o bojo da discussão questões transdisciplinares envolvendo a educação linguística com crianças em língua inglesa e a linguagem musical, de modo a quebrar barreiras do que o(a) educador(a) pode fazer por meio da língua. Ao propor a adição de um módulo, denominado módulo X, após o final de cada módulo da configuração original da SD, perpassando toda a prática, com o intuito de trabalhar com tópicos da área da

educação musical do gênero canção *pop*, o autor reconfigura o dispositivo e propõe uma “exploração de conceitos relacionados às partes da canção e às produções simplificadas após cada módulo” (Ferreira, 2024, p.78). A figura 4 a seguir ilustra essa expansão.

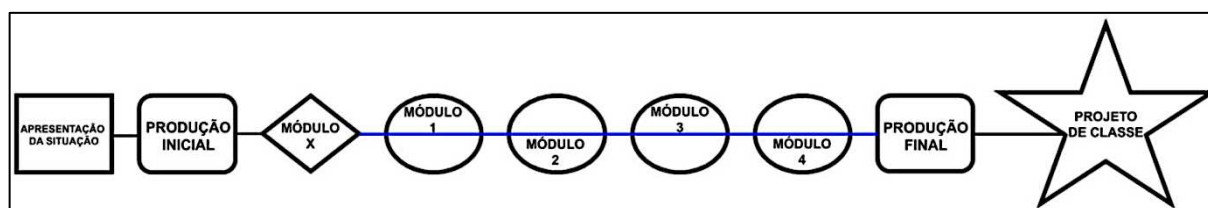


Figura 4 – Esquema de SD adaptado com o módulo X.

Fonte: Ferreira, 2024, p. 79.

Ainda, em paralelo à estas (re)configurações, mas também atrelada ao processo, a pesquisadora Cláudia Lopes Pontara, durante seu processo de doutoramento entre os anos de 2016 e 2021, apresentou uma nova (re)configuração da SD. Em sua tese, Pontara descreve que em um curso de formação de professores(as), reconheceu o dispositivo SD como um gênero com características agrupáveis e possíveis de serem ensinadas. As características agrupáveis e ensináveis de um gênero referem-se aos elementos que podem ser identificados, categorizados e comunicados de forma sistemática no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Furtoso, 2011), criando-se, assim, um modelo didático de gênero, ou seja, “um objeto descritivo e operacional, construído para aprender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (De Pietro, 1996, p.118).

Sob esta perspectiva, a pesquisadora criou uma SD que tratava de ensinar os preceitos do dispositivo ao grupo, desse modo, desenvolvendo nos(as) participantes os saberes necessários para que criassem suas próprias sequências didáticas em seus contextos de atuação. Essa (re)configuração inovadora e bastante pertinente para esta pesquisa foi chamada de metassequência didática, sendo descrita por Pontara e Cristovão (2018, p.175-176) como

um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem.

No mesmo caminho, alguns membros e membras do grupo de pesquisa LED

desenvolveram, nos últimos anos, outras expansões e reconfigurações do procedimento SD com vistas para outros contextos. A *sequência de formação*, proposta por Francescon, Cristovão e Tognato (2018), foi uma dessas reconfigurações. A sequência de formação volta seu interesse para os espaços formativos, principalmente em direção às aulas do ensino superior nos cursos de Letras com habilitação em língua inglesa, e se caracteriza como um “(...) conjunto de aulas desenvolvido por um formador, constituída por atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos)” (Francescon, Cristovão, Tognato, 2018, p. 28).

Ainda, ao mudar o foco dos materiais sendo criados nos últimos anos em direção à uma educação linguística crítica mais proeminente na formação de professores(as) como componente integral ao processo, a expansão foi renomeada para *rota em educação linguística crítica para professores de inglês*¹² (ou *Critical Language education route for English Teachers/CLERET*), um dos objetos de análise desta pesquisa (Miquelante, Cristovão, 2021; Cristovão, Francescon, 2023; Francescon, Cristovão, 2023; Freitas, Cristovão, 2023; Cristovão, Miquelante, 2023; Pena, Trevisan Ferreira, Freitas, Cristovão, 2023; Trevisan Ferreira, Pena, Cristovão, 2023; Trevisani, Pontara, Corrêa, Cristovão, 2023). A figura 5, a seguir, exemplifica os eixos suleadores¹³ dessa prática.

¹² A opção pela remoção do vocábulo “sequência” sugerido pelos autores basilares do ISD veio do entendimento que as expansões brasileiras do procedimento já apontam há alguns anos para a não-linearidade das SDs em contexto nacional.

¹³ Em uma tentativa de decolonizar nossos pensamentos, evito utilizar o termo “norteador” em minhas falas, substituindo-o por “suleador”, quando possível. Entretanto, deixo registrado que o termo utilizado originalmente nas rotas em educação linguística crítica era “norteador”.

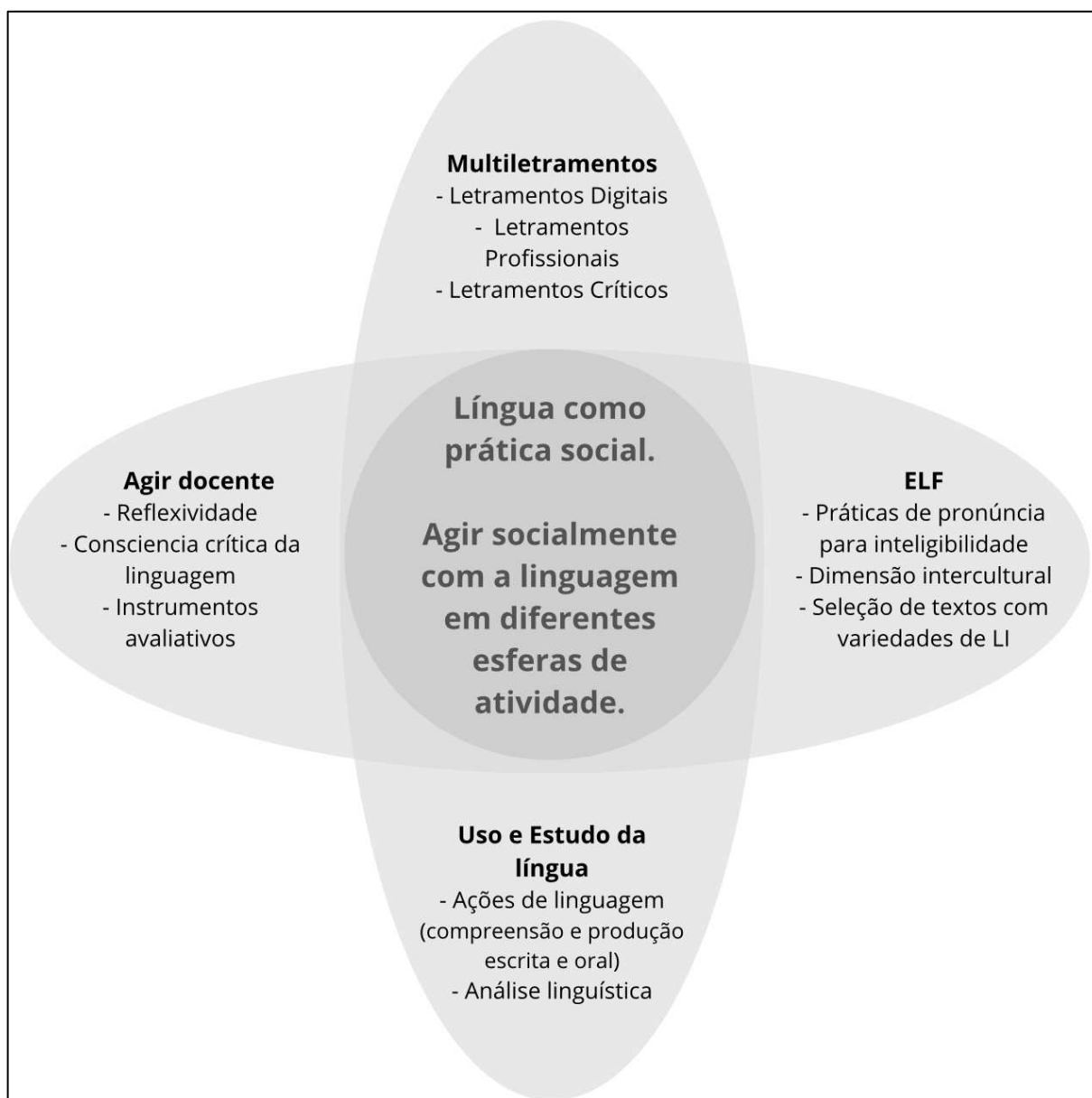


Figura 5 – Princípios orientadores para a produção das rotas em educação linguística crítica para professores de inglês.

Fonte: Miquelante, Cristovão (2021), adaptado de Cristovão, Miquelante, Francescon, 2020, p. 479.

A figura 5 deixa evidente o centro comum dos quatro eixos orientadores das rotas: a percepção de língua como prática social. O eixo ao “norte” engloba o desenvolvimento de Multiletramentos. Em 1996, o termo multiletramentos (Cazden et al., 1996) foi criado pelo conhecido Grupo Nova Londres (*New London Group*) ao se posicionarem por meio de um manifesto sobre como a mudança no mundo globalizado exige novas perspectivas nas áreas de ensino e educação. Essa mudança tornou-se crucial após a observação por pesquisadores(as) sobre a multimodalidade de sentidos

nas mais diferentes formas de expressão de linguagem, refutando a ideia anterior de *monomodalidade* textual, mesmo em textos que possuem apenas um formato, como o texto escrito (Silva, 2007, p.03). Entende-se, dessa maneira, que a mudança tecnológica iniciada nos anos 90, com a popularização da Internet e outros serviços de comunicação em massa, intensificou a expressão da multimodalidade nas atividades linguísticas.

A criação de sentidos por meio de gêneros digitais emergentes passou a acontecer de novas formas, logo, o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Furtoso, 2011), e o trabalho com gêneros textuais, tiveram que abarcar esses novos movimentos em prol de uma educação abrangente e de qualidade, viabilizando um novo escopo para práticas educacionais e sociais, a então chamada Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden et al., 1996). Sob esse novo panorama, a educação deveria se preocupar com múltiplos letramentos – profissionais, acadêmicos, críticos etc. – referentes à atuação dos(as) interactantes em diversas esferas sociais.

O eixo “sul” se preocupa em enfatizar o uso e estudo sistemático da língua inglesa. Entendemos que o(a) professor(a) de inglês precisa de domínio técnico da língua que vai ensinar, logo, praticar a língua por meio de diversas ações de linguagem que englobam múltiplas habilidades, que podem incluir leitura, escrita, fala e escuta, entre outras, com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e aprimoramento linguístico, é um movimento essencial na formação deste profissional. Sincronicamente, uma análise linguística sistematizada do objeto de ensino, a língua, também se tornou componente primordial nas rotas.

O eixo “oeste” define o agir docente (Miquelante, Cristovão, 2021) como componente crucial dos materiais, ditando como regra a exploração de saberes específicos da docência de línguas. Ademais, este eixo abarca letramentos em avaliação, ou seja, compreensões de práticas avaliativas e uso de diferentes modalidades da avaliação em sala de língua inglesa. Também reconhece a reflexividade, conceito este que busca deflagrar a importância de uma reflexão ativa e informada de sua prática, aquela com poderes de mudar a práxis do(a) educador(a) (Miquelante, Cristovão, 2021). Igualmente, traz o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem no bojo do eixo.

O eixo “leste” traz perspectivas de inglês como língua franca. A BNCC (Brasil, 2018, p. 241) traz a seguinte definição do conceito:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de

pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

Sob esse prisma, os(as) criadores(as) dos materiais se preocupam em trabalhar com a pronúncia com interesse na inteligibilidade, sem focar no desenvolvimento e imitação de sotaques de povos que possuem inglês como língua materna, buscando trazer uma gama de variantes do inglês pelo mundo, principalmente aquelas de falantes que possuem o inglês como língua adicional.

As rotas também foram produzidas levando em consideração as dimensões interculturais propostas por Byram, Gribkova e Starkey (2002), que discutem as capacidades do(a) professor(a) na promoção de uma consciência de valores, atitudes, habilidades e conhecimentos, integrando língua e cultura, por meio de aprendizagem experiencial, ensino analítico e análise crítica de elementos do discurso, assim como artefatos culturais, como a arte, rituais, objetos, entre outros. Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 159) comentam essas dimensões e resumem três movimentos envolvendo as dimensões interculturais das rotas:

- (i) a aprendizagem experiencial na qual o/a estudante é provocado a questionar, interpretar, analisar, comparar e compreender a cultura de outrem, tendo sua própria língua/cultura como ponto de partida;
- (ii) o ensino analítico para que o/a estudante vivencie sua aprendizagem experiencial com conflitos produtivos e positivos que promovam aprendizagem; e (iii) a análise crítica forjada para o estudo e a análise de elementos do discurso como fontes, perspectivas, argumentos, aspectos léxico-gramaticais, construções das orações, etc.

Seguindo os princípios sudeadores listados, oito¹⁴ rotas em educação linguística crítica foram criadas e distribuídas gratuitamente e estão, atualmente, sendo utilizadas em diversas Universidades do Paraná, incluindo no curso de licenciatura em Letras Inglês da UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná/campus Apucarana), onde atuei entre os anos de 2022 e 2024, e no curso de licenciatura em Letras Inglês da

¹⁴ As Rotas/Clerets estão publicadas pela Casa Editorial (<https://editorialcasa.com.br/>) e podem ser baixadas gratuitamente no site da editora.

UEL (Universidade Estadual de Londrina), onde atuo atualmente, ambas na posição de professor colaborador. Dois dos materiais (*For the love of Graffiti: engaging in accessibility* e *Translation Portfolio: Transcreating a poem*) são de minha autoria ao lado de colegas membros(as) do grupo LED (Pena, Trevisan Ferreira, Cristovão, 2023). A figura 6 a seguir remete às capas dos materiais, que possuem tamanhos semelhantes (80 páginas cada, aproximadamente) e comprovam seus tratamentos de variados eixos temáticos.



Figura 6 – Capas das rotas em educação linguística crítica para professores de inglês.

Fonte: Miquelante, Cristovão (2021); Cristovão, Francescon (2023); Francescon, Cristovão (2023); Freitas, Cristovão (2023); Cristovão, Miquelante (2023); Pena, Trevisan Ferreira, Freitas, Cristovão (2023); Trevisan Ferreira, Pena, Cristovão (2023); Trevisani, Pontara, Corrêa, Cristovão (2023).

De modo a exemplificar os eixos norteadores do procedimento, Francescon e Freitas (2023) trazem um panorama geral das rotas produzidas, explícito no quadro 1 a seguir, adaptado de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 483). Dividido em seis seções, o panorama se preocupa em ilustrar o título de cada material, a esfera social de sua circulação/interesse, o agir social proposto em cada uma, o(s) gênero(s) principal(is) que permeiam cada rota, seu(s) meio(s) de circulação e tema inerente.

Quadro 1 – Panorama geral das rotas

Título da Cleret	Esfera social	Agir social	Gênero(s) principal(is)	Meio de circulação	Temas
About me: identifying myself in digital media and other areas of life	Digital e acadêmica	Apresentar-se para alunos do Ensino Superior e em rede social profissional (LinkedIn)	Apresentação pessoal oral (formal e informal); perfil pessoal escrito (LinkedIn Summary)	Sala de aula presencial ou remota e LinkedIn	Identidades e identificações
For the love of graffiti: engaging on accessibility and art	Artístico-cultural	Produzir audiodescrição de arte grafite	Grafite e audiodescrição	For the Love of Graffiti (grupo do Facebook)	Práticas inclusivas, arte de rua, arte cânone e arte popular
Translation Portfolio: transcreating a poem	Artística e acadêmica	Produzir zine com poema traduzido	Poema, zine	Zine impressa ou online, universidade	Tradução na formação docente; autoria; autopublicações
Voices from the aboriginals: telling legends and oral stories	Histórico-cultural	Narrar lenda ou história indígena brasileira em um podcast	Lendas e histórias orais	Sites de cultura indígena (Museu do Paraná, Portal Kaingang, etc.)	Cultura indígena; minorias
Environment, tourism and sustainability: outlining a picture	Comercial e publicitária	Criar infográfico sobre turismo sustentável	Guia de turismo online e infográfico	Pinterest	Turismo, impactos ambientais e sustentabilidade
“Winning the world”: problematizing international scholarships/ experiences	Cotidiano e trabalho	Candidatar-se a bolsa (de estudos no exterior)	Editais, formulário de inscrição, currículo e carta de motivação	Programas de bolsas no exterior (ELAP, Fulbright, etc.)	Experiências no exterior; programas (inter)nacionais de bolsas
Gender and diversity: taking a stand towards equality	Ético-cidadã e midiática	Comentar vídeo no Facebook	Comentários em redes sociais	Rede social (facebook)	Diversidade sexual e de gênero
Globalization, neoliberalism and critical pedagogy: diving into critical concepts for education	Escolar e acadêmica	Criar verbete sobre conceitos relacionados à educação crítica e transformação social	Verbetes enciclopédico	Everything2	Neoliberalismo, globalização, pedagogias críticas

Fonte: Francescon, Freitas, (2023, p. 125).

Portanto, ao traçarmos uma linha cronológica das expansões brasileiras na corrente teórico-metodológica do ISD, podemos perceber que o dispositivo originário (a SD) foi sendo (re)configurando de maneiras distintas e com o intuito de englobar

necessidades específicas do nosso contexto, como prega os preceitos brasileiros do ISD. A SD brasileira agregou características em contexto nacional, a sequência de formação abarcou necessidades específicas do dispositivo em ambientes de formação docente e as rotas em educação linguística crítica adicionaram um teor crítico à prática em ambientes formativos que não havia sido delimitado na configuração original. Concomitantemente, a SD foi sendo reconhecida como um possível gênero concebendo a expansão metassequência didática. Por fim, nesta pesquisa, bebo dessas fontes para submeter uma nova expansão, a (meta)rota em educação linguística crítica para professores(as) de inglês *com* crianças. A figura 7 a seguir ilustra esses caminhos, sendo a SD o ponto de partida das expansões/reconfigurações.

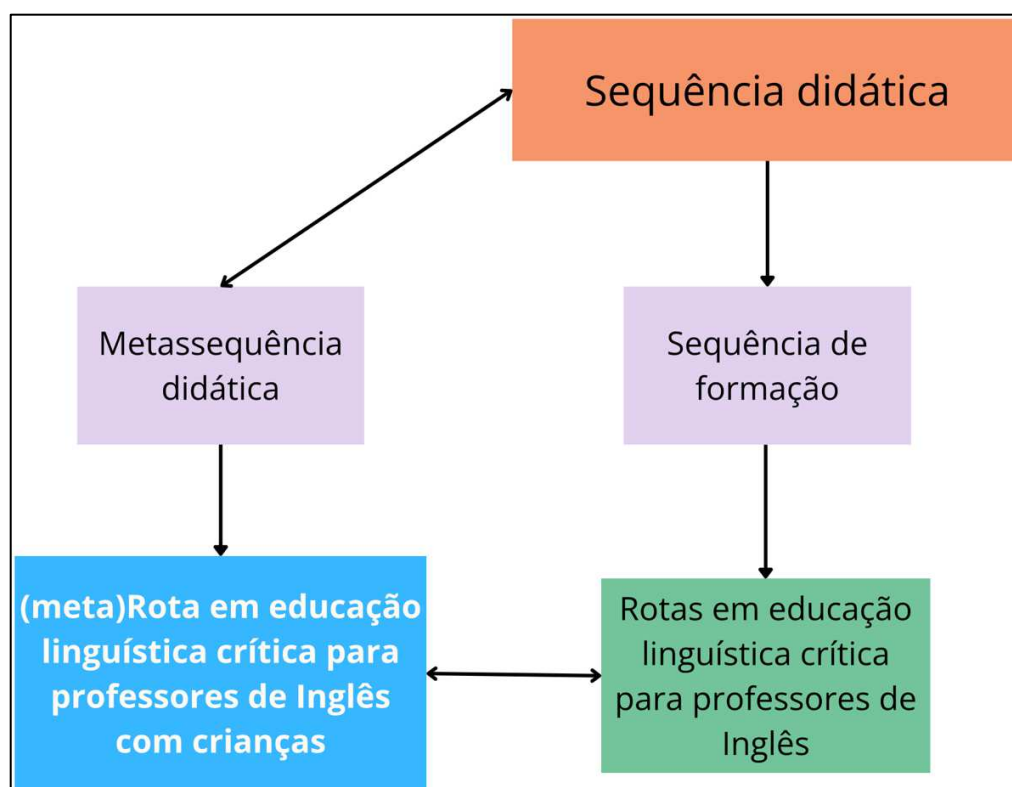


Figura 7 – Caminhos das expansões brasileiras do dispositivo sequência didática.

Fonte: o autor (2026).

O que proponho neste trabalho é uma alternativa à rota em educação linguística crítica, o que chamo de (meta)rota em educação linguística crítica para professor de inglês *com* crianças. A expansão engloba os preceitos listados na figura 5, visando a formação de professores(as) de inglês que atuam ou que irão atuar *com* crianças, a

fim de mediar saberes necessários para sua formação e para a criação, e futura aplicação, de outras rotas em educação linguística crítica que englobem o mesmo tema. Em outras palavras, pautando-me nas expansões listadas, uma rota que ensine a fazer rotas¹⁵. Ademais, ao alinhar-me com as perspectivas de questionamento e mudança dos *status quo*, a (meta)rota está em concordância com os desejos listados por Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 493) ao

contribuir à nossa resistência como educadoras(es) engajadas(os) e à nossa reexistência por inserir inovações significativas em materiais de ensino de línguas como instrumento mediador de formação situada e comprometida com a educação de qualidade, justiça social, emancipação e consciência crítica de linguagem.

Ainda, ao descrevermos a (meta)rota como instrumento mediador, nos alinhamos ao disposto por Corrêa e Cristovão (2022, p. 190), pois

(...) conforme pressupostos vigotskianos, precisamos de recursos de mediação, entendidos como artefato(s) (ou ferramenta), materiais (como textos, realia, etc) e simbólicos (como a linguagem, os gêneros, etc) usados para mediar a relação composta por professores(as) formadores(as), alunos(as) - professores(as) em formação inicial e objeto(s) ou situação, no sistema de atividade de formação docente. Segundo Schneuwly (2004[1994]), a construção de esquemas de utilização do artefato pelo(a) usuário(a) o transforma em instrumento quando ocorre sua apropriação. Dessa forma, maior a qualidade da mediação e do artefato, mais condições pode haver de transformação tanto dos participantes quanto da própria construção de conhecimento e de saberes docentes. O material, que denominamos *Cleret*, se constitui como um recurso de mediação composto por textos de gêneros de diversas esferas de atividade humana.

Resumidamente, as contribuições brasileiras ao ISD são vastas e possuem grandes impactos nos modos em que professores(as) que escolheram usar a corrente teórico-metodológica agem em ambientes escolares, assim como em suas pesquisas. É possível entender que as expansões de nossos pesquisadores refletem, em grande parte, as demandas de nosso cenário educacional, principalmente nas reflexões sobre desenvolvimento da criticidade, agência (D'Almas, 2016), conscientização e ascensão social por meio da educação (Francescon, Freitas, 2023). Na próxima seção, me debruço a respeito da educação linguística crítica *com* crianças.

¹⁵ Explico a lógica da gênese dessa pesquisa nas seções seguintes.

3.2

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA COM CRIANÇAS

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma luta contemporânea. Ao nosso redor, é comum encontrar espaços adequados para crianças que impeçam suas entradas por considerá-las um incômodo aos adultos pagantes. Igualmente, é banal ouvirmos discursos de adultos que dizem não gostar de crianças, como se discorressem sobre um gosto pessoal assim como se expõe suas opiniões sobre cores prediletas ou times de futebol favoritos. Esses gestos, por menores que pareçam, socio-historicamente reduzem os(as) pequenos(as) à uma subcategoria subalternizada (Tonelli, 2024). Acordamos com a concepção de Sarmiento (2015, p. 37), que discorre sobre como a sociedade

[...] assume como objeto a infância considerando-a, simultaneamente, como uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma condição social, isto é, um grupo social que vive condições especiais de exclusão, em função do poder paternalista e adultocêntrico.

Historicamente, em nosso país, há esforços para mudar essa concepção. A criação da Lei nº 8.069, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, dois anos após da lei fundamental e suprema do Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil, reconhece-se a criança, pela primeira vez na história de nossa nação, como sujeito de direitos e prioriza-se sua proteção integral. No que tange à educação, o ECA resguarda o direito à educação gratuita e de qualidade, promove a universalização do Ensino Fundamental e estabelece que o Estado deva ser o responsável na garantia do acesso à escola. O artigo 53 do estatuto, especificamente interessante para este trabalho, define que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, art. 53).

Em consonância aos preceitos do ECA, Tonelli (2024) discute a importância da educação linguística no desenvolvimento das crianças, enfatizando que essa educação deve ser vista como um direito fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos. A autora argumenta que a linguagem é um instrumento essencial para a construção da identidade e da cidadania, e que a educação linguística que propiciamos às crianças deve ser inclusiva, respeitando a diversidade

cultural e linguística delas. A pesquisadora analisa como a educação linguística pode contribuir para o empoderamento das crianças, permitindo que elas expressem suas vozes e participem ativamente na sociedade.

É na direção de proporcionar uma educação mais ampla e seu irrestrito desenvolvimento, com vistas à formação plena da criança como requerido pelo ECA, que a educação linguística crítica *com* crianças se guia. Em outras palavras, esse entendimento atesta que a formação escolar infantil seja pautada no desenvolvimento ético, na sensibilização às diferenças, na valorização das vozes dos(as) pequenos(as) e no reconhecimento das individualidades desse contexto, com intuitos de atenuar injustiças sociais causadas a eles e/ou a outrem (Tonelli, 2024) e não com foco restrito aos conteúdos a serem ministrados. Visamos fazer esse trabalho, em nosso caso, como professores(as) de inglês, por meio da língua inglesa, seja nas escolhas dos textos, temas e/ou práticas sociais que inserimos nossos(as) alunos(as), seja nas pedagogias escolhidas para fazê-lo.

De antemão, é necessário definirmos o conceito de criticidade, que é explorado de formas diferentes por variados(as) autores(as) e comprova a complexidade e a dinamicidade do termo. Para Mignolo (2000), antes de pensarmos em sermos críticos, devemos nos preocupar em reconhecer que há modos de pensar diferentes dos nossos, o que chama de pensamento fronteiriço¹⁶. Mattos (2015) corrobora a tese de Mignolo ao dizer que devemos tentar pensar “a partir da perspectiva de pessoas em posições subalternas ou periféricas, o que seria uma maneira de legitimar essa perspectiva, e sua capacidade de produção de conhecimento, frente a outras perspectivas ditas dominantes” (Mattos, 2015, p. 19). Por meio da figura 8 a seguir, de um rinoceronte pintor que coloca seu chifre em todas as suas produções, pois não consegue tirá-lo de sua perspectiva, a pesquisadora estampa sua percepção sobre o tema.

¹⁶ Do original, *border thinking*. Algumas outras traduções propostas por Mattos (2011/2015) são: pensamento marginal e pensamento de fronteira.

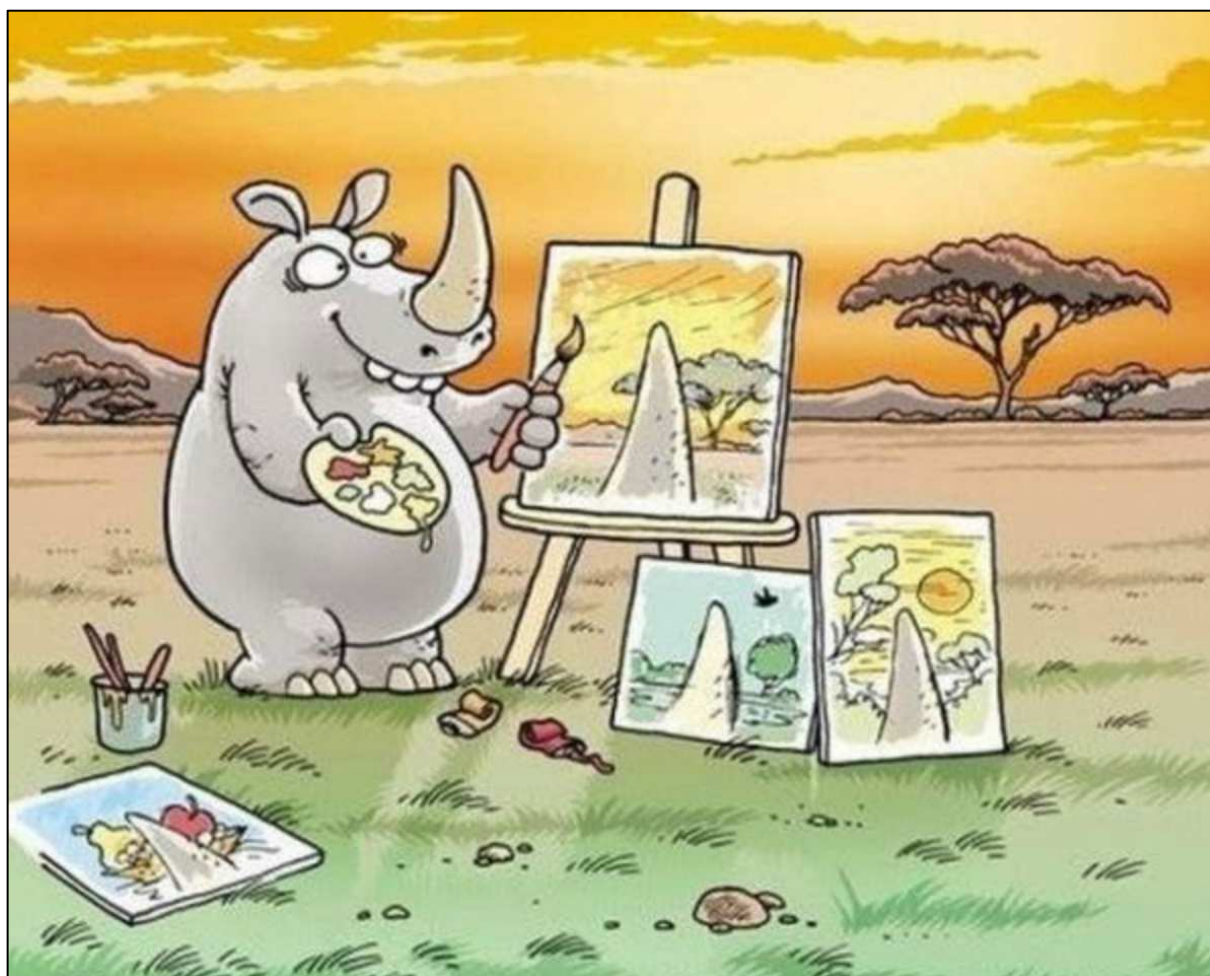


Figura 8 – Perspectiva do rinoceronte.

Fonte: Mattos (2018, p.30).

Desse modo, ao pensarmos no termo presente em educação linguística crítica, devemos refletir, primeiramente, sobre a perspectiva do(a) outro(a). A autora discorre sobre a educação linguística crítica como uma possibilidade (Mattos, 2018, p. 30) e descreve que

(...) a educação linguística crítica, assim como o letramento crítico, não é uma metodologia para o ensino de línguas, mas uma perspectiva, como propõe Janks (2013), ou um ponto de vista, uma maneira de ver o mundo. (...) a educação linguística crítica é uma perspectiva inescapável e situada sobre como fazer educação linguística, ou seja, sobre como ensinar línguas estrangeiras ou materna.

A concepção de educação linguística crítica como perspectiva em oposição à uma metodologia fechada dialoga com o trabalho aqui proposto. Tentamos, seja em ambientes educacionais ou em outros ambientes formativos, evitar o uso de

“cartilhas”, listas e/ou outro tipo de procedimento engessado para ensinar docentes o que deve ser feito em uma aula de inglês sob perspectivas críticas. Ao contrário, tentamos – e reforço o uso do verbo tentar, pois nem sempre somos bem-sucedidos – construir com nosso público trazendo à frente do processo suas próprias vivências, práticas, ideias, identidades, perspectivas, ou seja, suas praxiologias.

Autores como Velásquez-Houos e Villegas López (2024, p. 155, tradução minha) asseguram a necessidade de nos afastarmos de metodologias e perspectivas tradicionais de ensino, não por seus insucessos ao ensinar a língua Inglesa, mas por não comportarem necessidades mais atuais. Para a autora e o autor, partindo de Bastidas (2022),

Há uma necessidade de se desviar do ensino tradicional que negligencia as habilidades de pensamento crítico. Sem implicar que tal abordagem seja inútil, como reconhece Bastidas (2022), ela deve ser complementada com componentes que aprimorem a autonomia e as habilidades de resolução de problemas. Bastidas também propõe a combinação de métodos; nós acrescentamos que tal implementação inclui componentes críticos de justiça social e poder.

No entender de Ferreira (2018, p.42), a educação linguística crítica demanda “prática exercida cotidianamente, seja através da literatura adotada para minhas práticas docentes em sala de aula, como também na minha postura com quem interajo”. De acordo com a estudiosa, as reflexões docentes diárias que ocorrem por meio da observação de suas práticas, em consonância com suas leituras (de textos e de mundo), possibilita ao(a) educador(a) as ferramentas necessárias para repensar, construir e reconstruir ações críticas por meio da linguagem. Levantar questões sociais enquanto ensina língua inglesa (Ferreira, 2018, p. 43)

são de fundamental importância e, para mim, isso é fazer educação linguística crítica, pensar questões que preocupam os meus alunos e as minhas alunas e como colaborar em refletir sobre as questões que os/as angustiam, pois a partir daí também eles e elas, em seus contextos, quando estiverem em sala de aula como docentes, também poderão fazer questões similares.

E continua, ao descrever a educação linguística crítica como uma concepção (Ferreira, 2018, p. 43)

(...) que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades,

sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula, ou seja, ensinar a língua inglesa, ou outra língua adicional, perpassa por esse entendimento. Fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido para mim, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos no processo das interações que ocorrem enquanto a língua inglesa é negociada, discutida, refletida e aprendida.

Segundo Kawachi-Furlan e Malta (2020), a educação linguística crítica *com* crianças, e não apenas para elas, especificamente, envolve capacidades docentes para reconhecer e se envolver com as dimensões sociais e culturais da aprendizagem de línguas no universo infantil. Esta perspectiva salienta a importância de colocar as crianças no centro do(s) processo(s) de ensino-aprendizagem-avaliação (Furtoso, 2011), permitindo que considerem/questionem construções e verdades sociais à medida que aprendem uma língua adicional, ou seja, por meio da língua. Há argumentos por parte das autoras de que essa abordagem pode promover o pensamento crítico e encorajar as crianças a reavaliar conceitos naturalizados e fossilizados em suas mentalidades, o que, por fim, pode trazer transformações significativas em sua compreensão das línguas, diferentes modos de viver e seus contextos sociais.

Kawachi-Furlan e Malta (2020) enfatizam a necessidade de uma abordagem crítica na educação linguística, que valorize o contexto e a realidade dos alunos e professores, e fazem isso a partir da sugestão de que a educação linguística crítica *com* crianças tem a capacidade de fomentar um aprendizado mais significativo e engajado. Ademais, as autoras defendem que é essencial repensar a formação de professores(as) que atuam com línguas adicionais, promovendo uma prática que considere as diversidades e as experiências dos(as) alunos(as), visando estimular debates sobre a educação linguística crítica na infância, contribuindo para uma formação docente mais plural e consciente no ensino de línguas.

Kawachi-Furlan e Tonelli (2021a) deflagram a importância de um ensino que vá além da concepção de transmissão de conteúdos, acentuando a necessidade de considerar as realidades e interesses das crianças, em direção a uma educação

linguística *com* elas e não apenas *para* elas. As professoras participantes de sua pesquisa relataram que, ao invés de seguir rigidamente o currículo, elas buscaram integrar temas que ressoassem com as experiências e preferências dos(as) alunos(as), por meio de músicas populares e atividades lúdicas que explorassem o universo infantil. O estudo se alinha a pressupostos teóricos que defendem uma educação crítica e contextualizada, ressaltando a relevância de acolher as subjetividades das crianças e de criar um ambiente de aprendizagem que valorize suas bagagens.

Tonelli et al. (2022) lista algumas premissas inerentes à educação linguística nas infâncias por meio de um material intitulado “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, fruto de uma colaboração entre pesquisadores(as) de cinco universidades brasileiras¹⁷ que reflete diferentes praxiologias acerca do tema. O material elenca como cruciais para a educação linguística *com* crianças: i) as premissas da educação linguística por meio de projetos transdisciplinares; ii) a premissa da presença dos multiletramentos; iii) a premissa da ludicidade; iv) a premissa da interculturalidade e sensibilização linguística; v) a premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania; e vi) a premissa da comunicação por meio de gêneros.

Dessa maneira, a educação linguística crítica *com* crianças se afasta dos conceitos de ensino *para* crianças, pois pode tornar o(s) processo(s) de ensino, aprendizagem e avaliação em um esforço consciente e socialmente (co)edificado, pelo qual as crianças participam ativamente da (co)construção de significados em vez de serem receptoras passivas de conhecimento, em um movimento colaborativo e que as reconhece como indivíduos de direitos, com anseios, desejos, opiniões, medos e perspectivas como qualquer outro ser humano (Pinter, Zandian, 2013; Pinter, 2019). É um panorama pós-moderno que busca resolver problemas causados pela contemporaneidade sob novas lentes, já que, em consonância com Girão e Brandão (2021, p.56),

Entendemos, portanto, que não há possíveis soluções para os problemas contemporâneos da infância se continuarmos a buscá-las a partir da matriz moderna, uma vez que ela mesma constituiu as condições para o surgimento e o desenvolvimento de tais problemas.

¹⁷ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Os entendimentos em educação linguística crítica *com* crianças repensam as visões tradicionais e estruturalistas da linguagem que a reduzem a meras regras e códigos. Pelo contrário, em consonância com a visão interacional na qual este trabalho se apoia, explicitado na seção anterior, defendemos a compreensão da linguagem como uma prática social ativa e constante por meio de interações significativas e (co)construção de conhecimentos pelas situações comunicativas (Tonelli, 2023). A educação linguística crítica *com* crianças se torna uma perspectiva vital que incentiva os(as) alunos(as) a pensarem criticamente e refletirem sobre as normas sociais que moldam suas identidades e experiências (Kawachi-Furlan, Tonelli, 2021). Tal visão possui o intuito de, paradoxalmente, desafiar e atenuar ideologias hegemônicas que frequentemente perpetuam desigualdades e injustiças.

Um estudo de Malta et al. (2024) discute a intersecção entre a tradução de literatura infantil e a educação linguística crítica. As autoras e o autor argumentam que a literatura infantil pode ser uma ferramenta influente para desenvolver praxiologias que integram diferentes áreas do conhecimento, permitindo discussões sobre emoções, crescimento e a percepção do mundo pelas crianças. Além de tudo, o artigo destaca a importância de experiências literárias que não apenas podem atender a demandas linguísticas específicas de aprendizado, mas concomitantemente proporcionam vivências culturais significativas para os(as) leitores(as), neste caso, as crianças.

Tonelli (2024) aborda a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico, incentivando os alunos a refletirem sobre suas experiências e a se engajarem em diálogos significativos. Ainda, a autora destaca o papel dos educadores na mediação desse processo, sugerindo que eles devem estar preparados para lidar com a diversidade e para criar ambientes de aprendizagem que valorizem as diferentes formas de expressão linguística. Além disso, a autora defende que a educação linguística nas infâncias é crucial para garantir o direito à formação cidadã, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Igualmente, ao promover um ambiente onde os(as) alunos(as) podem questionar essas normas, os(as) educadores(as) conseguem, ou deveriam conseguir, ajudar os(as) alunos(as) a desenvolver uma consciência crítica que promova a justiça social (Magiolo, 2021). Outrossim, essa abordagem está intimamente ligada aos princípios da alfabetização crítica, que capacita os alunos não apenas a entender seu mundo, mas também a participar ativamente de sua transformação. A seguir, pondero

sobre a formação de professores(as) *com* crianças sob perspectivas críticas.

3.3 FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES(AS) COM VISTAS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA COM CRIANÇAS

Há muitas décadas, o ensino de LAI tem ocorrido em nosso país, em grande parte, nas escolas particulares e institutos de idiomas. Foi apenas em 1996, por meio da Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Brasil, 1996), que o ensino de línguas adicionais em instituições públicas começou a ser ofertado a partir dos sextos anos¹⁸, embora, até hoje, exista uma falta de parâmetros formais que guiem a implementação de línguas adicionais no Ensino Fundamental I, visto que não há obrigatoriedade da implementação advinda de documentos oficiais. A oferta e implementação do ensino de línguas adicionais nas primeiras séries fica, portanto, a rigor de cada município. Felizmente, muitas cidades em nosso estado (Paraná) ofertam atualmente disciplinas de línguas adicionais, majoritariamente em língua inglesa, já em séries do Ensino Fundamental I, e muitos(as) pesquisadores(as) se preocupam em estudar esta implementação (Mello, 2013; Seccato, 2016; Avila, 2019; Brossi, Tonelli, Furio, 2018; Seccato, Tonelli, Selbach, 2022), assim como a formação de professores(as) de línguas adicionais que atuam ou irão atuar nesses contextos (Tanaca, 2017; Malta, 2019; Tonelli e Kawachi-Furlan, 2021). Malta (2019, p.32) comenta o efeito cascata causado por faltas de políticas educacionais e linguísticas nesse âmbito, sendo categórica ao afirmar que

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 6º 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 o Ensino Fundamental, porém em língua materna, e que não abrange, no Brasil, a formação de professores para o ensino de uma língua estrangeira.

Buscando suprir essa lacuna, Santos e Tonelli (2021) propõem campos formativos para currículos que se preocupam com a formação de professores(as) de

¹⁸ “§ 5o No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (Parágrafo 5º, art. 26 da Lei nº 9.394 | Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional de 1996, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996).

LAI, dividido em três categorias consideradas essenciais específicos desse contexto. As autoras (Santos, Tonelli, 2021, p. 255) sugerem

(...) campos formativos que um possível currículo para a formação do docente (que atua ou deseja atuar em LAC) pode integrar. Com base nas ementas descritas nas disciplinas, desvelamos conceitos-chave e os organizamos a partir de três campos formativos, a saber: 1) o campo teórico, dedicado ao estudo de pressupostos sobre a linguagem, a criança como aprendiz e a formação docente; 2) o campo metodológico, que integra perspectivas de como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, 3) o eixo que denominamos de produção científica, que contempla proposições de práticas interventivo-reflexivas em sala de aula.

Tutida (2016), em sua dissertação, destaca que o(a) professor(a) de inglês com crianças precisa dominar grupos de conhecimentos e saberes docentes que abrangessem competências, práticas, princípios, posturas, gestos, estratégias e papéis construídos e utilizados nas suas aulas. Esses saberes estão intrinsecamente permeados pela identidade do docente, suas relações interpessoais e suas experiências prévias, e refletem sua personalidade e valores. Neste movimento, a autora aponta que os saberes docentes incluem um leque de dimensões que vão desde o conhecimento do conteúdo a ser ministrado até saberes mais subjetivos relacionados às características pessoais dos(as) aprendizes, como empatia, flexibilidade e habilidades de relação interpessoal. A concepção de saberes docentes da autora alinha-se à de Borges (2004) e Tardif (2012), que destacam que esses saberes não podem ser dissociados da pessoa que ensina e das dinâmicas estabelecidas na sala de aula, como praxiologias de atores deste contexto.

Farias e Wielewicz (2023, p. 03) comentam que, no geral, há uma grande defasagem em ambientes formativos, principalmente no que chamamos de formação inicial, que se preocupam com a formação crítica de professores. Para os autores, a formação crítica é crucial “como elemento catalisador de reflexão e de ação” e que devemos “ter em mente que é primordial oferecer oportunidades para o desenvolvimento profissional docente crítico na universidade, ou seja, no processo de formação inicial”. Ao nos debruçarmos sobre a formação de professores(as) de LAI sob perspectivas críticas, a defasagem de contextos formativos se torna ainda maior, se comparada com outros campos. Como ponderado por Malta (2019), quase não observamos um avanço nesse quesito, e quando observamos, são cursos de extensão e/ou programas de pós-graduação, raramente programas dentro das grades

curriculares dos cursos de licenciatura.

Por sorte, caminhamos, mesmo que vagarosamente, no sentido de formar professores(as) críticos e preocupados com posicionamentos éticos e abordagens transformadoras em sala de aula (Malta, 2019), se afastando grandemente da visão de que a educação linguística na infância não possa ser sistematizada, com técnicas, procedimentos e letramentos típicos, e não apenas de caráter assistencialista. Desta maneira, a educação linguística crítica na infância se apresenta como uma possibilidade de se trabalhar com a ELLA *com* crianças ao mesmo tempo que explora a pluralidade da existência humana *com* elas, durante todo seu trajeto escolar. Esta moção se distancia do conceito de que aprender uma língua adicional é vantajoso apenas para sua formação profissional e atuação no futuro, muitas vezes permeadas por vieses exclusivamente mercadológicos (Tonelli, 2023). Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 89) discorrem que

(...) a educação linguística em língua inglesa com crianças pode trazer vários benefícios, em especial a possibilidade de contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir. Essa concepção vai de encontro com a ideia de língua como produto, fortemente veiculada na mídia, que a concebe como uma ferramenta que será importante para o futuro das crianças.

Deste modo, uma formação de professores(as) com vistas à educação linguística crítica em LAI está, ao mesmo tempo, atrelada à perspectiva em educação linguística crítica no que tange uma visão de educação em prol da justiça social, sensibilização às diferenças e formação cidadã (Tonelli, 2024), podendo ser força motora de promoção de mudanças significativas e positivas na sociedade. Outrossim, se direcionarmos nossos olhares para nossos contextos, podemos notar uma necessidade urgente de se opor às práticas de manutenção do *status quo* no ambiente escolar, e quando o ambiente escolar em questão é permeado por crianças, esse movimento se torna ainda mais inadiável.

Por conseguinte, abarcamos preceitos de Pennycook (2001), Ferreira (2018) e Pessoa, Silva e Freitas (2021) ao entender que o termo *crítica* engloba movimentos de problematização e questionamento “das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos” (Pessoa, Silva, Freitas, 2021, p.16).

Ecoamos ainda, como não poderia deixar de ser, no que tange à formação de professores, os ensinamentos de Freire (1987) sobre como o conhecimento é (co)construído. A máxima de Freire, que diz “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, e os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39), descreve este processo de (co)construção dos saberes em oposição à educação tradicional. Malta (2019, p.20) pondera sobre esta citação, dizendo que

Freire assegura que a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais reforçados na educação bancária, e que, então, o educador pode ser visto como alguém também incompleto, alguém a ser educado também. Desse modo, podemos entender que, quando o professor se percebe como parte do processo, e não como controlador do processo, a educação ocorre de maneira mais crítica e autônoma.

Desta forma, entendemos que todo contexto de formação de professores(as) de LAI ou para outros assuntos é, ao mesmo tempo, um espaço de colaboração e autoformação. Essas perspectivas são fundamentais para este trabalho, pois acreditamos que o conhecimento não é transferido hierarquicamente, do(a) formador(a) para o formando(a), mas sim em termos de colaboração, no qual o(a) educador(a)-formador(a) também aprende com o processo e os participantes aprendem entre si, sendo os agentes de sua própria formação. Advogamos pela proposta de Freire (1987, p.39), pois

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.

Em convergência com estes princípios, assentimos com os aspectos pedagógicos elencados por Crookes (2013) que podem assistir o fomento de pedagogias críticas. As palavras de Farias e Wielewicky (2023) os resumem em nove entendimentos, sendo eles

1) um planejamento cuidadoso da Linguagem que será utilizada e das atividades que serão realizadas em sala de aula, na tentativa de possibilitar gestão e ações democráticas e inclusivas de ensino, bem como considerar possíveis desafios (e, principalmente, maneiras de

lidar com eles) que podem surgir do uso da língua alvo na sala de aula crítica de línguas adicionais; 2) o investimento constante no desenvolvimento de uma postura crítica por parte de quem está em posição docente, principalmente considerando a necessidade do(a) docente ter clareza dos valores críticos que irão pautar suas práticas de ensino; 3) o processo de análise crítica de necessidades que irá envolver múltiplas práticas contínuas de compreensão contextual, visando identificar e atender às diversas necessidades que surgem do contexto de ensino; 4) movimentos que possibilitem a construção de um currículo negociado por todos(as) aqueles(as) envolvidos(as) no processo de ensino, enfatizando uma perspectiva democrática, participativa e coletiva na concepção e implementação do currículo; 5) o uso de estratégias/ferramentas, chamados de códigos, tais como recursos visuais ou outros recursos simbólicos, que motivem e possibilitem aos discentes articular suas percepções e ações sobre seu próprio mundo; 6) a prática do diálogo crítico, que é entendido como oportunidades de compartilhamento de reflexões e escuta ativa entre a comunidade de ensino; 7) o desenvolvimento e implementação de materiais críticos, justamente porque o conteúdo trabalhado em sala é sempre carregado de perspectivas culturais e sociais, nunca neutro; 8) estratégias de avaliação que sejam democráticas, participativas e críticas, entendendo a avaliação como uma etapa que é também negociada, cooperativa, centrada no(a) discente e que possibilita a aprendizagem; e, finalmente, 9) movimentos que possibilitem a orientação para a ação, já que o desenvolvimento da consciência crítica envolve não apenas a ciência das condições sociais, mas também ações para transformação desta realidade.

Em complemento, postulado ao longo deste texto, fizemos escolhas terminológicas que, na nossa visão, melhor representam nossas leituras de mundo. Uma dessas escolhas é a opção por trocar o termo teorias por praxiologias. Em meu entendimento, o termo se enquadra melhor na minha visão de ver o mundo e enxergar os saberes que o permeiam. Malta (2024, p. 93), de forma lúdica, ilustra como o conceito de praxiologias pautado na premissa de *práxis* proposta por Freire, com o seguinte relato:

Um dia, em uma aula de Estágio Supervisionado – uma das primeiras que ministrei – a conversa não estava fluindo. A turma não conseguia compreender o termo e eu também não conseguia me fazer entender enquanto explicava. Aí parei tudo e falei “gente, pensa em um copo de leite. Agora pensa em um achocolatado em pó. Quando a gente mistura, tem como desmisturar? Não, né? Então! É como se a teoria fosse o leite e a prática fosse o achocolatado em pó: quando mistura, não dá mais para separar. Isso é PRÁXIS! Só que é como se o leite puro e o achocolatado em pó nunca tivessem existido, é sempre a bebida já misturada”.

Dessa forma, ecoamos também Pessoa, Silva e Freitas (2021) ao optarmos

pelo termo praxiologias ao invés de teorias. As autoras também entendem o termo pelas lentes freirianas, onde não há teoria sem prática, tampouco prática que não esteja apoiada em teorias, em um movimento de fluxo contínuo e retroalimentado, que é corporificado em nós e por nós. É uma constante que não pode ser generalizada, pois é inerente ao indivíduo. Nas palavras das autoras (Pessoa, Silva, Freitas, 2021, p. 16),

O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área.

Nóvoa (2022) propõe que a formação de professores(as) fuja da distinção entre conhecimentos escolares e conhecimentos universitários, principalmente no que tange o caráter de produção de saberes de cada espaço. O primeiro, comumente conectado com saberes culturais, científicos, intelectuais e de proximidade com a pesquisa e pensamento crítico, enquanto o segundo se mantém atrelado à prática e aos saberes do “chão da sala de aula”. Torna-se necessário o reconhecimento de que ambos os espaços possuem potenciais para a formação do(a) profissional professor, ditando que

Para escapar a esta oposição inútil e improdutivo, precisamos de encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo [professores, universidades, escolas]. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (Nóvoa, 2022, p. 63-64).

Sob esta concepção, Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025, p. 07) consideram que a formação de professores(as) de inglês que atuam ou que irão atuar *com* crianças deva englobar “práticas descentralizadas que promovem saberes localmente coconstruídos por meio das línguas e das linguagens com foco na multiplicidade de sentidos inerentes às infâncias”. Desse modo, proporcionar um lugar à mesa para que todos(as) os(as) envolvidas(as) em ambientes de formação tenha a oportunidade de contribuir de alguma forma com suas praxiologias torna-se vital quando pensamos em formação com vistas para a educação linguística *com* crianças.

Ecoamos Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025, p. 07) ainda

No que se refere às praxiologias na educação linguística com crianças, dadas as suas peculiaridades e a forma como tal profissão vem se constituindo no Brasil (Malta, 2019; Merlo, 2022; Tonelli, 2023), identificamos, em alinhamento às palavras de Nóvoa, traços de rupturas da colonialidade que historicamente marcam as relações estruturais de poder da universidade com a escola (Rosa-da-Silva, 2021; Egido; Tonelli, no prelo). No que tange à construção da identidade e do local de atuação de quem educa crianças por meio das línguas, reconhecemos, em ambas as entidades, universidade e escola, locais de (re) construção de saberes.

Pessoalmente, gosto de imaginar a sala de aula a partir da visão de hooks (2017, p. 273), que a define como um “ambiente de possibilidades”. A autora nos assegura que a responsabilidade compartilhada entre discentes e docentes é construtiva e encoraja seus(as) alunos(as) a “criticar, avaliar, e fazer sugestões e intervenções à medida que avançamos” e que tais movimentos permitem que seus(uas) alunos(as) se enxerguem como “mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p.271). Essa percepção da sala de aula permite que as rupturas do pensamento colonial e hierárquico que permeia os espaços formativos seja atenuado, valorizando vozes subalternizadas e privilegiando discursos historicamente abafados, como os dos(as) discentes, que muito tem a contribuir com a formação do grupo por meio da exploração de suas praxiologias. Logo, reimaginar a sala de aula como um espaço de liberdade e investigação é crucial dentro de pedagogias críticas engajadas. hooks (2017, p. 273) afirma que

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

Logo, como mencionado previamente, esta tese corrobora a premissa de que não devemos ofertar em nossos ambientes formativos “cartilhas”, manuais e/ou outro tipo de procedimento que restringe o agir docente em colaboração com o agir discente. Muito pelo contrário, gostaríamos de oferecer espaços para que juntos e

juntas, colaborativamente, possamos (re)pensar nossas praxiologias enquanto educamos uns aos outros, em termos justos de colaboração. Ao adotarmos esse ponto de vista, colocamos os(as) agentes dos ambientes formativos como protagonistas de sua formação, possibilitando-lhes a agir pedagogicamente, academicamente e socialmente em prol de sua constituição profissional assim como na construção de seus colegas. Especificamente nesta pesquisa, acreditamos que essa agência (D'Almas, 2016) está refletida nos debates mediados pela expansão aqui proposta e pela criação das rotas em educação linguística crítica que foram desenvolvidas pelos(as) agentes da pesquisa, ambos movimentos que refletem suas praxiologias e que educam o grupo em que estão inseridos. Nossa proposta é tentar diminuir o abismo entre a nossa fala e a nossa prática (Freire, 2003). No próximo capítulo, exploro os percursos metodológicos trilhados nessa pesquisa.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS MAREADOS

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Trecho do poema “The road not taken”, de Robert Frost (1915).

Assim como toda viagem, o detalhamento dos caminhos a serem tomados ao longo do trajeto, sempre visando o destino final, é de suma importância para todo o processo. Nesta seção, classicamente descrita como Metodologia, explicamos de forma detalhada as bases teórico-metodológicas utilizadas que compõem as naturezas qualitativas, interpretativas e críticas que permeiam a tese, assim como o tipo de pesquisa regente. Em uma primeira seção, explico as naturezas que permeiam o trabalho e delimito o tipo de pesquisa escolhida para sustentar o processo, denominada pesquisa-ação participativa. A seguir, nesta seção do texto, apresento o locus da geração dos materiais empíricos, os(as) agentes de pesquisa inseridos(as) neste estudo, as motivações pelas escolhas dos contextos e os procedimentos/lentes de análise. Finalmente, me preocupo em relacionar os objetivos da tese às perguntas de pesquisa e seus correspondentes procedimentos de criação, aplicação e análise dos materiais empíricos.

Logo, como todas as escolhas recém descritas foram repensadas e modificadas ao longo do percurso, conclui-se, dessa maneira, que a terminologia “Percursos Metodológicos” se mostra como uma colocação mais abrangente para a descrição deste capítulo. Entendo que a jornada iniciada antes mesmo do meu ingresso no Doutorado foi atravessada por diversos elementos que modificaram e constituíram as bases ontoepistemológicas desse trabalho ao longo dos anos e resultaram, por fim, neste produto acadêmico-científico. Trevisan Ferreira (2020, p. 74) discorre sobre ontologia e epistemologia, expressando que

Podemos entender ontologia enquanto um termo advindo da filosofia que discute a própria natureza da realidade, da existência e dos seres (do grego, *ontos* corresponde a “ser”, e *logos* corresponde a “estudo”). De maneira similar, tomamos por epistemológicas as reflexões que versam sobre a natureza do conhecimento humano, bem como sua origem e seus limites (do grego, *episteme* equivale a “conhecimento”, e *logos* a “estudo”, portanto, o estudo do conhecimento). São noções

que incorporam as maneiras pelas quais os seres humanos compreendem a realidade, e dela se apropriam ao transformá-la em conhecimento.

Torna-se imprescindível salientar que os percursos metodológicos trilhados neste trabalho foram percorridos pensando em maneiras de alinhar o agir científico em consonância com as hipóteses aqui levantadas, com os objetivos geral e específicos e minhas formas de ler o mundo. O mesmo poderia ser dito sobre qualquer outra pesquisa ao entendermos que estamos e somos atravessados por ideologias, mesmo quando tentamos ser neutros. Assim, quero dizer que este estudo não se pauta, como comumente acontece em pesquisas acadêmicas situadas no norte global, em preceitos positivistas e eurocêntricos de neutralidade e construção do conhecimento¹⁹. Ao contrário, ecoam-se preceitos freirianos de ideologias sobre como todo posicionamento está ancorado em alguma base ideológica, reiterando-se a pertinente questão proposta pelo autor: seria tal posicionamento inclusivo ou excludente? (Freire, 1987). Desse modo, os procedimentos metodológicos que guiaram este trabalho não são neutros, como se existissem dentro um vácuo alheio à sociedade, mas sim deveras perpassados por inúmeras questões, situações e vivências reais em nossa sociedade, assim como pregam as premissas que guiam pesquisas em Linguística Aplicada (Egido, 2019). Na próxima seção, falo sobre o ponto de partida da pesquisa: o levantamento bibliográfico.

4.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Em um primeiro movimento, essa pesquisa se apoia em uma compilação bibliográfica, pois parte de uma condução de investigação sistemática e análise de literaturas existentes, assim como fontes relevantes para um certo assunto, tópico ou questão de pesquisa específica. Este procedimento inclui a coleta e conferência de diversos materiais bibliográficos, como livros, artigos de periódicos, relatórios, dissertações, teses e outros trabalhos publicados em bases de dados (Egido, 2024) ou não publicados ainda. É, inegavelmente, o ponto de partida para quase toda pesquisa no mundo contemporâneo.

¹⁹Em termos gerais, positivistas defendem a noção que o conhecimento é composto apenas daquilo que é observável por meio de pesquisas e reflexões acadêmicas, assim como a premissa de que a realidade é mensurável e pode ser descrita por meio de evidências em sua totalidade, o que pode excluir valiosas fontes de informação, como os saberes popular e conhecimentos ancestrais.

Em termos técnicos, as principais estratégias adotadas para o levantamento bibliográfico foram: a) definições de perguntas de pesquisa e palavras-chave para coletar trabalhos pertinentes ao tema; b) utilização de bancos de dados bibliográficos, catálogos de bibliotecas, recursos on-line e mecanismos de pesquisa confiáveis; c) avaliação da relevância, qualidade e credibilidade das fontes identificadas; d) revisão e análise do conteúdo das fontes encontradas durante o mapeamento de materiais, de forma crítica, observando também as lacunas ou tendências existentes na literatura; e) sintetização das informações, conceitos e perspectivas da literatura revisada; e f) citações e referências apropriadas de todas as fontes utilizadas no estilo demandado pela academia.

Portanto, o levantamento teórico do que já foi estudado e publicado foi o primeiro passo em busca de uma contextualização mais ampla sobre os temas aqui abordados, assim como uma forma de respeitar e valorizar o conhecimento já construído por outrem previamente a este trabalho. Esta etapa possui um valor imensurável para a construção deste recorte pois tomamos como base os agires científico-metodológicos de pesquisadores(as) que projetaram, de certa forma, alguma contribuição sobre os tópicos supracitados. Na seção seguinte, descrevo as naturezas qualitativa e interpretativa da pesquisa.

4.2 NATUREZAS QUALITATIVA E INTERPRETATIVA DA PESQUISA

A princípio, essa pesquisa possui caráter qualitativo (Denzin, Lincoln, 2006) no que diz respeito ao modo de analisar os materiais empíricos aqui coletivamente gerados, olhando para as informações como elementos situados sócio-historicamente. Diante disso, adoto uma postura interpretativa (Denzin, 2013) nessa pesquisa, pautada em inferências qualitativas (Egido, 2024) dos materiais empíricos (Denzin, 2013), promovendo uma abordagem que enfatiza a compreensão e interpretação dos significados e subjetividades evidenciadas pelos materiais. Este tipo de pesquisa reconhece que os indivíduos têm perspectivas únicas e que os fenômenos sociais são complexos e influenciados por múltiplos elementos socioeconômicos, de gênero, de identidade, culturais, de etnia, crenças, entre muitos outros. É próprio da natureza interpretativa de pesquisa ser empregada em simbiose com áreas como a sociologia, antropologia, psicologia, educação e outras áreas das humanidades, nas quais o objetivo seja causar reflexões aprofundadas sobre o

comportamento humano, cultura e interações sociais (Gamson, 2006).

Por meio da pesquisa interpretativa, viso explorar e traçar reflexões sobre as experiências subjetivas, as crenças, os valores e os contextos sociais dos participantes, o que geralmente envolve métodos como entrevistas, observações, gravações de aulas e análise de atividades criadas como estratégias de geração de materiais empíricos. Ademais, a pesquisa interpretativa se concentra na captura e análise de materiais textuais ou narrativos, procurando padrões, temas e significados subjacentes. Desse modo, me envolvo em um processo de interpretação e análise para dar sentido aos materiais e desenvolver uma compreensão diferenciada dos fenômenos sob investigação (Peruzzo, 2017). Seguidamente, descrevo um tipo emergente de pesquisa que sustentou este trabalho: a pesquisa-ação participativa.

4.3 PESQUISA AÇÃO-PARTICIPATIVA

Autores como Lincoln e Guba (2006) sugerem um tipo de pesquisa na qual o(a) pesquisador(a) se envolve ativamente no contexto que está inserido, muitas vezes de modo a causar algum tipo de mudança naquele local. Este tipo de abordagem em pesquisas tem sido chamado de pesquisa-ação e se apoia em premissas de promoção de mudanças por meio da atividade do(a) pesquisador(a), que perde o caráter de apenas observador(a). Em nosso contexto, esse tipo de pesquisa se torna bastante relevante, pois remove a passividade do(a) pesquisador(a) observador(a) e o(a) coloca em uma posição de agente de mudança (Lincoln, Guba, 2006). Ao agir em prol do contexto em que se atua/pesquisa, o(a) pesquisador(a) refuta visões coloniais e eurocêntricas sobre a neutralidade da pesquisa, posicionando-se como tudo menos neutro (Peruzzo, 2017). Em todo território nacional, professores(as) estão inseridos(a) em ambientes que necessitam de diversos tipos de apoio, logo, a pesquisa-ação nutre uma demanda por mudança que é característica do contexto brasileiro.

Semelhantemente, a pesquisa-ação participativa é uma perspectiva de pesquisa qualitativa que envolve pesquisadores(as) e agentes de pesquisa em um processo de colaboração e participação ativa para entenderem questões sociais e tomar ações para provocar mudanças sociais (Whyte, 1991). É um termo abrangente para as abordagens de pesquisa-ação que envolvem todas as partes interessadas em cada etapa do processo de pesquisa – pesquisadores(as), agentes de pesquisa e sociedade. Para o entendimento das diferenças entre pesquisa-ação e pesquisa-ação

participativa, autores (Schissel, De Korne, López-Gopar, 2018) sugerem uma mudança na descrição de cada uma delas, na qual a pesquisa-ação seria uma pesquisa *para* os(a) participantes enquanto a pesquisa-ação participativa seria uma pesquisa *com* os(a) participantes, indo ao encontro das premissas de educação linguística em inglês *com* indivíduos e formação colaborativa propostas na seção de aporte teórico.

A pesquisa-ação participativa pode ser identificada por cinco características principais: (1) participação das pessoas estudadas; (2) inclusão do saber popular; (3) foco no poder e empoderamento; (4) conscientização e educação dos participantes; e (5) ação política (McIntyre, 2008). Evita-se, assim, uma definição precisa e limitada de suas características para que cada grupo que faça pesquisa-ação participativa tenha liberdade para desenvolver alguns de seus próprios métodos e abordagens. Pensando nisso, Torre (2009) propõe a criação de quatro pilares de sustentação da pesquisa-ação participativa, expostos no quadro 2 a seguir, que evidenciam o caráter crítico, colaborativo e de (co)construção do conhecimentos *com* os(as) agentes, de uma maneira que foge a preceitos autoritários e coloniais, trazendo para o cerne do debate questões de identidade, conhecimentos populares e diferentes vozes, agindo como um direcionamento para pesquisadores(as) que desejam promover esse tipo pesquisa.

Quadro 2 – Premissas, compromissos, métodos e perguntas da pesquisa-ação participativa

Premissas da pesquisa-ação participativa	Compromissos	Métodos/Práticas	Perguntas valiosas a serem respondidas no processo
Todas as pessoas possuem conhecimentos valiosos sobre suas vidas e experiências.	Valorizar saberes historicamente marginalizados e considerados ilegítimos (advindos de jovens, prisioneiros, imigrantes, etc.); Valorizar conhecimentos tradicionalmente reconhecidos (acadêmicos);	Abordar métodos qualitativos e quantitativos; Utilizar-se de ações de construção de conhecimentos relevantes para a pesquisa provenientes de múltiplos grupos: jovens, idosos, historiadores, estatísticos, juízes, etc.).	Quem deve fazer parte do coletivo de pesquisa? A pesquisa necessita dos mesmos grupos focais/equipes de pesquisa? Há uma necessidade inata para incluir grupos diversos? O que necessita ser feito no coletivo para facilitar a participação?

	Compartilhar os vários conhecimentos e recursos dentro do coletivo para que os membros possam participar da forma mais igualitária possível.		Como diferentes membros de coletivos e aliados à pesquisa utilizam os dados em maneiras distintas? Como a pesquisa/projeto se conecta às lutas contínuas por justiça social?
Todas as pessoas possuem a habilidade de desenvolver uma forte análise crítica do mundo, de dados, de experiências sociais, etc.	Decidir colaborativamente questões apropriadas, desenhos de pesquisa, métodos e análises, assim como possíveis produtos de pesquisa.	Desenvolver métodos e teorias por meio de "rascunhos" criados e recriados pelo grupo; Discutir e teorizar exercícios de mudança.	Quem é o(a) dono(a) dos dados? Em quais vozes o trabalho será escrito/executado/publicado? De que modo a coerência e diferenças do coletivo serão representadas?
Todas as pessoas são constituídas de múltiplas identidades, e carregam consigo histórias, conexões e responsabilidades importantes para com várias comunidades.	Criar um espaço onde todos(as) possam expressar sua multiplicidade de forma individual e coletiva, e utilizar dessa multiplicidade para a criação de perguntas de pesquisa, desenhos de pesquisa e análises; Valorizar tomada de decisões e traçar possíveis riscos para a geração de novos conhecimentos; Promover a ideia de que indivíduos estão em constante construção - que suas ideias, opiniões e formações irão se desenvolver, crescer e mudar.	Utilizar métodos que permitam multiplicidade: questionários abertos e estratégias de questionamento que não coloquem indivíduos "dentro de caixinhas" ou com respostas muito restritas; Mapear identidades; Promover grupos focais; Variar atividades que permitam que os(as) participantes se deem bem em certos exercícios e não tão bem em outros, de modo a salientar a diversidade de capacidades do grupo e encorajar tomada de ações e assumir possíveis riscos.	Qual é o propósito da pesquisa? A quem a pesquisa quer atingir, educar, provocar e, consequentemente, levar à ação? Como a pesquisa pode ser utilizada/mal utilizada? Quais advertências/precauções contra uso indevido devem ser realçadas? Que outros meios/discursos podem ser úteis para comunicar os dados? Quem se torna vulnerável pela pesquisa?

Todas as pessoas e instituições são perpassadas por sistemas sociais, culturais e políticos complexos historicamente definidos por poder e privilégio.	Interrogar e envolver questões sobre relações de poder que permeiam a pesquisa; Escavar e explorar desacordos e disjunções, em vez de suavizá-los no interesse do consenso, pois muitas vezes tais elementos fornecem informações sobre dinâmicas sociais/políticas mais amplas em jogo na pesquisa; Trabalhar estrategicamente o poder dentro do grupo quando necessário para beneficiar as necessidades/agentes das individuais e coletivas.	(Re)Lembrar tudo aquilo que foi excluído e esquecido (corpos, conhecimentos, histórias de resistência, opressões); Buscar dados atípicos - os "casos" estranhos e transgressivos para entender como as margens são criadas e definidas; Apresentar histórias contrárias - ou seja, investigar injustiças sociais e resistências, danos e possibilidades, condições/experiências de abandono e privilégios.	Como podem ser criados apoios e proteções para pessoas em escrutínio durante/após a pesquisa? O que o público está sendo solicitado a fazer? O que é necessário para transformar a responsabilidade coletiva em ação coletiva? Onde o coletivo quer incitar mudança?
A produção do conhecimento não é objetiva nem isenta de valores.	Pensar nas consequências da pesquisa e suas ações; Atender de forma teórica e prática questões de poder e vulnerabilidade dentro do coletivo e da pesquisa.	Criar múltiplos produtos de pesquisa; Buscar audiências que irão respeitar e interagir com os resultados da pesquisa.	
Pesquisas sociais possuem maior validade quando	Usar uma variedade de abordagens estruturadas para lidar com os assuntos em	Entrevistas, questionários abertos, grupos focais, mapas mentais, histórias orais, observação participativa,	

utilizados múltiplos métodos para ajudar na captura de interconexões entre as camadas individuais, sociais, institucionais e culturais.	questão (Isso requer uma clara consciência/honestidade sobre os tipos de dados/conhecimentos que podem ou não podem derivar de certos métodos).	(co)construção de materiais, etc.	
A participação não é automática.	Negociar de forma constante as condições de colaboração; Construir relações de pesquisa ao passar do tempo.	Pensar nas ações do projeto de pesquisa do começo ao fim e considerar formas múltiplas e significativas de participação, deixando espaço para retomadas de ações.	
A mudança é um processo em construção contínua.	Conceber as ações em múltiplos níveis ao longo do projeto - muitas dessas ações podem ocorrer dentro do projeto de pesquisa ou em momentos interseccionais em diferentes períodos de tempo (no passado e futuro).	Artigos acadêmicos/populares/jovens; Apresentações; Sessões de devolutivas para a comunidade; Simpósios, Performance/teatro; Postais de dados; Campanhas; etc. Às vezes, simplesmente conduzir pesquisas em uma instituição fechada pode ser subversiva.	

Fonte: adaptado de Torre, 2009 (tradução minha).

Dessa maneira, os preceitos de trabalho *com* indivíduos ao invés de *para* eles(as) propostos pela pesquisa-ação participativa vai ao encontro do que acreditamos e defendemos neste trabalho: que a colaboração e a (co)criação de saberes seja parte da gênese de dispositivos mediadores para a formação de professores(as) de inglês *com* crianças e que todos e todas podem contribuir para essa (co)construção, independente da formação, de ideologias, da idade e da

condição social. Consideramos, também, a pesquisa-ação participativa como uma abordagem ética e emancipatória (Egido, Reis, 2015) de pesquisas, pois “envolvem cuidado com o outro, retorno das análises para que os participantes possam reagir a elas, incorporações de vozes no trabalho escrito e relevância social da pesquisa para o contexto em que os participantes estão inseridos” (Egido, Reis, 2015, p.78).

Sob essas lentes, a construção do material mediador proposto aqui, a (meta)rota em educação linguística crítica, não poderia ter sido elaborada de outra forma. Na criação do material mediador e na geração de materiais empíricos, seguimos as premissas da pesquisa-ação participativa ao me reconhecer e reconhecer os(as) agentes em termos de equidade de conhecimentos. Na (meta)rota, busquei adicionar atividades que fornecessem escopo para a exploração desses conhecimentos, presentes em todos os módulos do material. Quando apliquei o dispositivo, durante geração dos materiais empíricos gravados em áudios, reconheci, aceitei e incorporei as diferentes praxiologias propostas pelo(as) agentes, inclusive quando elas não eram as mesmas que as minhas. Incorporo os saberes dos(as) agentes no processo, e possibilito que tais saberes sejam ponto de partida para a formação do grupo e que sejam materializados em suas futuras produções. Utilizo-os como ponto de partida para novas discussões, em um processo de (co)construção contínuo, possibilitado, em partes, pela pesquisa-ação participativa.

Destaco, entretanto, que há inúmeras fragilidades em relação aos meus agires metodológicos em relação as premissas da pesquisa-ação participativa, principalmente por haver uma tradição na academia de metodologias não colaborativas. Deparo-me com muitas dificuldades ao tentar romper com esses paradigmas, pois esbarro em diversos percalços que engessam minha atuação, como o programa da disciplina que abarcou esta pesquisa, o Plano Político-Pedagógico do curso em que a disciplina faz parte, questões hierárquicas e burocráticas, entre outros mais. A formação crítica de professores(as) tem muito a caminhar nesta temática, mesmo assim, fiz esforços para me tentar me posicionar dentro das premissas da pesquisa-ação participativa sempre que consegui.

É fundamental notar que as dinâmicas de poder entre mim e os(as) agentes que colaboram comigo, embora tenha me empenhado em diminuí-las, ainda existem. Continuo sendo um pesquisador em uma posição socialmente apreciada na sociedade em relação a quem convido para pesquisar comigo. Mantive-me como professor regente dos(as) agentes dessa pesquisa por dois anos. Segui e sigo

bebendo de poderes e privilégios da posição que ocupo. De fato, alguns pontos da pesquisa não eram objetos de negociação devido aos fatores listados no parágrafo anterior. O que tento fazer, por meio das premissas da pesquisa-ação participativa e das minhas outras leituras de mundo, é atuar pelas brechas e atenuar essa dinâmica o máximo que consigo. Desta forma, esta tese demonstra esse esforço. Na seção a seguir, descrevo o lócus de implementação da pesquisa, os(as) agentes de pesquisa e os grupos de materiais empíricos.

4.4 LÓCUS, AGENTES DE PESQUISA E GRUPOS DE MATERIAIS EMPÍRICOS

Esta pesquisa foi implementada em dois contextos participantes distintos. Em um primeiro momento, por meio de um curso de extensão promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2022, denominado "Formação linguística por meio da criação de material didático para professores de inglês *com crianças*". Este primeiro contexto foi considerado uma pilotagem da pesquisa por razões a serem explicadas na próxima seção. Em um segundo momento, no ano de 2023, na disciplina Oficina de Oralidade III, no quarto e último ano do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Apucarana). Esse segundo contexto foi onde a pesquisa se materializou de forma completa e de onde provém materiais empíricos presentes na tese.

Optamos por nos apropriarmos do termo agentes de pesquisa em contraponto aos termos sujeitos e/ou participantes de pesquisa em um aceno de cuidado para se referir àqueles e àquelas que foram convidados(as) a participarem deste trabalho, em consonância com Egidio (2024). Nos pautamos em D'Almas (2016) e Rosa da Silva (2021) quando enfatizamos a agência daqueles(as) convidados(as) e reconhecemos "os(as) agentes desse espaço como construtores(as) legítimos(as) de conhecimentos" (Rosa-da-Silva, 2021, p. 41). Nessa perspectiva, corroboramos as concepções de Egidio e Furtoso (2024, p. 415) ao enfatizarem que o termo denota que "seus conhecimentos são valorizados, vozes cuidadosamente ouvidas e opiniões genuinamente consideradas". Egidio (2024, p. 19-20) ainda argumenta

Que a mudança do termo não – ou pelo menos não deveria – acontecer apenas no papel, no relato da pesquisa, mas, principalmente na prática. Dito de outro modo, mais importante do que cuidadosamente escolher como se referir aos/às participantes da pesquisa, é crucial refletir sobre o modo como são tratados/as.

Entendemos, dessa forma, que o termo agentes de pesquisa se encaixa com a proposta do nosso trabalho. Na subseção a seguir, detalho os ambientes de geração de materiais empíricos assim como os(as) agentes de cada grupo. Em seguida, descrevo o instrumento mediador do processo, a (meta)rota em educação linguística crítica. Depois, deflagro as motivações para a escola dos contextos.

4.4.1 O grupo que se tornou piloto

O primeiro grupo de agentes da pesquisa foi composto de trinta e três professores(as) que atuavam ou já atuaram como professores(as) de inglês *com* crianças. A premissa do curso, com carga horária de 20h síncronas por meio de encontros quinzenais gravados via Google Meet e 20h assíncronas para leituras e criação dos materiais/produções, era fornecer um tipo de formação crítica e colaborativa por meio da criação de materiais didáticos, (auto)formativos e mediadores (as rotas em educação linguística crítica) que contribuíssem para a (auto)formação linguística, crítica e de letramento profissional das pessoas ali inseridas, premissas que também estavam refletidas na (meta)rota em educação linguística crítica desenvolvida para a utilização nos encontros. O grupo era constituído por pessoas plurais e diversas em todos os âmbitos, tanto na idade, quanto no nível de formação, nos objetivos com o curso etc. A divulgação do curso foi feita por meio de redes sociais, disparos em grupos de *Whatsapp* e envios de e-mails para grupos de professores(as) e instituições de ensino. Para estarem aptos a se inscreverem no curso, os(as) agentes necessitavam apenas de interesse na área de ensino de inglês *com* crianças sob as perspectivas listadas neste parágrafo e estar entre os trinta primeiros a se inscreverem, pois, as vagas do curso eram limitadas²⁰. O contato com os(as) agentes era feito por meio do e-mail da instituição do autor desta pesquisa e postagens no *Google Classroom* criada especificamente para o grupo inscrito.

²⁰ Por um erro no sistema de inscrição da UEL, 33 inscrições foram contabilizadas. Após ponderarmos, resolvemos aceitar essas inscrições.

4.4.2 Geração de materiais empíricos do grupo piloto

Os materiais empíricos²¹ do primeiro grupo foram gerados por meio da ferramenta de gravação de tela e som disponível na plataforma *Google Meet*. Como nossos encontros eram síncronos, de forma online a cada quinze dias, foi possível gravar os encontros em sua totalidade. Ainda, outras plataformas foram utilizadas para gerar materiais empíricos, como os formulários do *Google Forms* e o criador de textos virtual do *Google Docs*. Em alguns momentos, formulários via *Google Forms* foram utilizados para mapear as necessidades do contexto, responder perguntas do próprio material e até gerir pesquisas de satisfação sobre os encontros, assim como outras plataformas digitais, como *Jamboard*²² e *Mentimeter*. Durante o percurso formativo proposto, os(as) agentes da pesquisa deveriam criar seu próprio material didático-formador, o que não se concretizou pois os(as) agentes foram desistindo do curso. Por este motivo, os materiais empíricos deste primeiro grupo foram tratados como materiais satélite nessa pesquisa, pois estão incompletos, e não irão aparecer diretamente na apresentação de materiais empíricos e nas análises.

Me importa ressaltar, contudo, que, indiretamente, os materiais provenientes deste grupo afetaram a construção final do dispositivo mediador, a (meta)rota em educação linguística crítica, e no novo desenho de pesquisa que surgiu após essa pilotagem. O que quero dizer é que essa etapa, e os materiais empíricos a ela conectados, serviram de subsídios para que ajuntássemos o passo a passo da pesquisa, mapeássemos certas dificuldades, potencialidades e estratégias para a reformulação do dispositivo mediador. Embora não constituíssem o foco analítico principal deste estudo, enxergo uma conexão intrínseca entre este grupo piloto e o grupo principal de materiais empíricos.

4.4.3 Grupo principal

O segundo e principal grupo de agentes²³ da pesquisa foi composto por seis

²¹ A geração de materiais empíricos foi inicializada mediante a submissão do detalhamento da pesquisa por meio da Plataforma Brasil e autorização por parte do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos no dia 08 de junho de 2022, em parecer assinado pela coordenadora Adriana Lourenço Soares Russo (CAAE: 57375522.1.0000.5231). O Termo de Consentimento Livre e esclarecido assinado pelo(as) agentes se encontra na seção Apêndices.

²² A plataforma *Jamboard* foi descontinuada e os materiais empíricos que estavam salvos na plataforma foram perdidos.

²³ Nas análises, os(as) agentes estão identificados pelo primeiro nome e, em algumas de suas

professores(as)-em-formação que, no ato de geração dos materiais empíricos, estavam no quarto e último ano do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Apucarana). Na contramão do primeiro grupo, tanto em sua quantidade quanto na delimitação do perfil, esse grupo menor participou da pesquisa durante um bimestre da disciplina Oficina de Oralidade III, componente da grade curricular do quarto ano do curso de Letras Inglês da Universidade em questão. Os(as) agentes deste grupo já haviam utilizado os dispositivos rotas em educação linguística crítica em outros momentos de sua formação, logo, já possuíam certa familiaridade com o instrumento. Os encontros foram ministrados duas vezes na semana, às segundas e sextas, sendo os encontros das sextas mais curtos do que os da segunda, devido à dinâmica universitária da última aula da semana. Os áudios dos encontros foram gravados utilizando o microfone do celular e do computador do autor, concomitantemente, para evitar possíveis perdas de dados. Os materiais analisados deste segundo grupo foram a (meta)rota criada²⁴ para mediar o processo, as gravações dos encontros e as produções dos(as) agentes provenientes da (meta)rota, as rotas desenvolvidas pelos(as) agentes de forma integral.

Como grupo principal de agentes de pesquisa, acredito que seja necessário traçarmos um panorama mínimo sobre quem são essas pessoas. Para este movimento irei descrever, por ordem alfabética e de forma breve, cada agente e suas características percebidas por meio da minha atuação como professor regente da turma, tendo os acompanhado por dois anos letivos.

O primeiro agente chama-se Carlos. Ele era um garoto com pouco mais de 20 anos durante o percurso da pesquisa. Carlos se mostrava mais quieto e reservado, diferente dos outros agentes de pesquisa. Era evangélico e participava de encontros ecumênicos na Universidade durante os intervalos. Suas falas quase sempre deflagravam uma perspectiva mais estrutural e cognitivista de ensino de línguas, demonstrando grande preocupação com gramática e acurácia. Possuía um repertório linguístico abundante e conseguia interagir em língua inglesa com muita proficiência. Também tinha muita facilidade com os trabalhos da disciplina devido ao seu repertório linguístico e era muito consistente com as entregas. Atuava como professor particular, mas nunca havia tido a oportunidade de ensinar crianças pequenas. Costumava

produções, pelo nome completo, como acordado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinaram previamente à geração de materiais empíricos.

²⁴ Expandida da sua primeira versão, com módulos recuperados e novos.

mentonar que queria seguir a carreira de tradutor.

A segunda agente, Giovana, era uma garota na mesma idade de Carlos. Era de outra cidade e se deslocava por uma hora e meia para chegar na universidade de segunda à sexta. Trabalhava à época de geração dos materiais como professora colaboradora no Ensino Fundamental II e médio em sua cidade. Tinha vasta experiência com a educação em língua inglesa para essa faixa etária e muitas vezes explorava essa bagagem nas atividades em sala. Possuía uma certa dificuldade em se comunicar em língua inglesa do ponto de vista técnico, como alguns problemas com flexões verbais, não deixava de tentar e se mostrava sempre engajada com os debates em sala. Seu interesse em estudar educação linguística *com* crianças era pulsante, visto que seu trabalho de conclusão de curso girava em torno deste tema, como vistas à inclusão de crianças que vivem com autismo.

O terceiro agente, José Vitor, era um garoto mais velho que os demais, beirando os trinta anos de idade. Vinha de outro estado e demonstrava em suas falas que havia vivido em diferentes cidades com diferentes familiares. Também atuava como professor de inglês nos mais variados ambientes, inclusive com crianças pequenas, tanto em contextos públicos como privados. Participava ativamente dos debates e trazia para o bojo da discussão temas inerentes à sua vivência, como racismo, homofobia e classismo. Era muito engajado com causas sociais. Se comunicava muito bem em língua inglesa, embora tivesse problemas com cumprimento de prazos e entregas de trabalhos, assim como faltas frequentes devido à sua alta carga de trabalho fora da universidade.

A quarta agente, Júlia, era uma garota com pouco mais de vinte anos. Assim como Carlos, era religiosa e participava dos encontros ecumênicos da Universidade. Sempre era convidada a cantar em eventos culturais e gostava muito de trabalhar com atividades lúdicas com seus alunos, principalmente envolvendo música. Tinha muita experiência com crianças pequenas, visto que atuava no ensino de inglês em contextos particulares de educação infantil. Possuía uma desenvoltura linguística proficiente e sempre engajada nas discussões, principalmente ao exemplificar práticas comuns em sua atuação com crianças.

A quinta agente, Nathalia, era a mais quieta de todos na turma. Nunca chegou a mencionar sua idade e era muito distante dos outros colegas de turma. Aparece em pouquíssimos momentos durante a apresentação de materiais empíricos, seja pela sua timidez inata assim como por sua quantidade de faltas na disciplina. Durante a

geração de materiais empíricos, Nathalia passou por problemas de saúde e teve que se afastar da Universidade por longos períodos algumas vezes. Atuava como professora particular em institutos de idiomas, nos mais variados contextos. Pela sua falta de participação, tinha dificuldades em definir seu repertório linguístico, embora obtivesse notas suficientes para sua aprovação nas disciplinas. Se preocupava bastante com questões feministas e de lutas contra o patriarcado.

O sexto agente, Pedro, também estava no início dos seus 20 anos. Muito amigo de José Vitor, era movido por causas políticas referentes à sensibilização às diferenças e trazia perspectivas de sua vivência como pessoa *queer* e sua autodeclaração como pardo. Atuava como professor de inglês em contextos de escolas de idiomas e gostava de demarcar que a comunicação importava mais do que a precisão em suas aulas. Gostava muito de cultura *pop* e sempre que podia conversava sobre seus gostos musicais e sobre filmes. Chegava todos os dias atrasado por conta de seu emprego. Era engajado nas atividades e muito proficiente em língua inglesa.

É importante notar que os seis alunos dessa turma entraram juntos na universidade no primeiro ano do curso, com outros(as) 14 discentes. Ao longo dos anos, muitos(as) foram desistindo da graduação, em um movimento relativamente comum nos cursos de Licenciatura da UNESPAR e, infelizmente, nas licenciaturas em geral.

4.4.4 Geração de materiais empíricos do grupo principal

O segundo e principal grupo de materiais empíricos referentes aos áudios dos encontros foram gerados por meio de gravações de áudio utilizando-se do aplicativo Gravador do celular e do aplicativo de mesmo nome do computador *laptop* que utilizava na época. Os encontros eram presenciais, nas segundas e sextas, durante o terceiro bimestre da disciplina. Os(as) agentes dessa pesquisa eram posicionados em um semicírculo em volta do celular e do computador de forma a captar os áudios de forma mais clara possível. Ainda, a escolha por utilizar duas máquinas para a captura foi motivada por uma tentativa de conferir ambas as gravações e suprir possíveis lacunas no entendimento e compreensão das falas dos(as) agentes. O ambiente de geração dos materiais empíricos foi uma sala de aula que não foi planejada nem preparada para uso exclusivo de pesquisa. Por conta disso, quando não entendia

algum trecho gravado pelo computador, voltava-me para as gravações do celular, e vice-versa, com o intuito de confirmar o que eu havia ouvido. Ainda, os mesmos recursos digitais *Google Docs* e *Google Forms* também foram utilizados com o mesmo intuito do primeiro grupo. Neste caso, os(as) alunos(as) conseguiram produzir suas rotas utilizando-se da plataforma *Canva* em sua modalidade gratuita. Na modalidade paga da plataforma, há mais recursos disponíveis, mas saliento que o uso da versão sem custos não comprometeu a qualidade dos materiais. Reitero que as produções dos(as) agentes também entraram como materiais empíricos para a análise, assim como a (meta)rota criada para este contexto.

4.5 O INSTRUMENTO MEDIADOR

O instrumento mediador²⁵ dos encontros nos dois lócus, piloto e principal, onde essa pesquisa tomou forma, dispondo-se neste trabalho como uma reconfiguração inédita²⁶, foi (co)construído em consonância com os interesses explícitos ou implícitos dos(as) agentes de pesquisa e nomeado como (meta)rota em educação linguística crítica. Essa nomenclatura é uma referência direta aos dispositivos metassequência didática e rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês, propostos, respectivamente, por Pontara (2021) e alguns integrantes do grupo de pesquisa LED. A primeira autora, em sua tese, cunhou uma amplificação do dispositivo original proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com o objetivo de propor uma reconfiguração da SD que ensinasse seus usuários a construir suas próprias sequências didáticas, evidenciando uma ligação direta entre o termo cunhado e sua função. Concomitantemente, as rotas em educação linguística crítica foram pensadas de modo a trazer movimentos formativos críticos para o ambiente de formação de professores(as) de inglês em nível superior.

Desse modo, a (meta)rota em educação linguística crítica (figura 9) bebe das mesmas fontes primordiais e pode ser descrita como uma rota que ensina a fazer rotas. A (meta)rota foi sendo desenvolvida durante o processo de geração de materiais empíricos, levando as considerações/necessidades dos(as) agentes. Semanalmente, me reunia com minha orientadora para debatermos sua criação e tomarmos decisões

²⁵ Detalhamos o instrumento mediador na seção de Apresentação e análise de dados.

²⁶ O que confere o ineditismo da minha tese é a expansão do dispositivo mediador rota em educação linguística crítica para professores(as) de inglês e sua utilização para a (auto)formação colaborativa de professores(as).

situadas e informadas sobre os elementos presentes no material, assim como a forma das atividades nos módulos, em consonância com o que era exteriorizado pelos(as) agentes. Ou seja, enquanto criávamos o material mediador, me encontrava com meus alunos(as) e o aplicava. Simultaneamente, como a (meta)rota trata as rotas em educação linguística também como gênero e demanda sua produção como projeto comunicativo do material, os(as) agentes confeccionaram suas produções em duplas no mesmo período. Desse modo, na linha cronológica, os três movimentos caminharam ao mesmo tempo: i) as orientações e a (co)criação da (meta)rota; ii) a aplicação da (meta)rota no contexto; e iii) a confecção das produções dos(as) agentes.

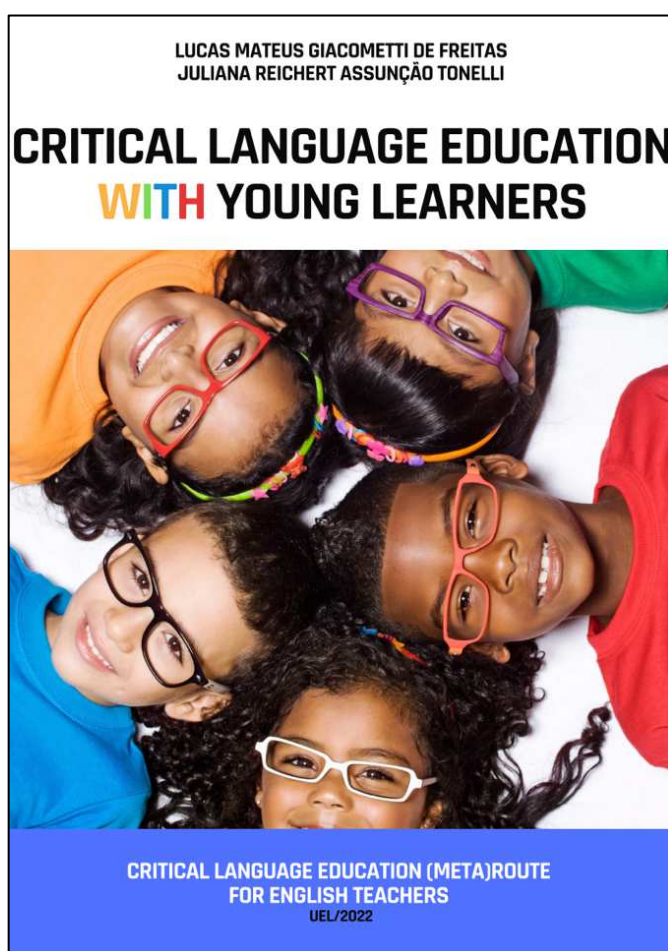


Figura 9 – Capa da (meta)rota.

Fonte: o autor (2026)

Em sua primeira versão no grupo piloto, a (meta)rota teve sua parte inicial desenvolvida²⁷. Entretanto, os(as) agentes do primeiro lócus foram, ao longo do curso, deixando de participar dos encontros, impossibilitando, assim, um movimento eficiente

²⁷ Seções de Contextualização, Apresentação do Projeto, Produção Inicial e Módulo 01.

de (co)construção do material, até o ponto em que não havia mais agentes e o curso não atingiu os seus objetivos. Alguns(mas) dos(as) agentes justificaram sua desistência por meio de e-mails, mas a grande maioria apenas deixou de participar dos encontros. Em um questionário criado para tentar entender a desistência dos(as) agentes, exposto na figura 10 seguir, e enviado a todos(as) ao final do curso, alguns apontaram as seguintes percepções negativas sobre o curso: a) falta de comunicação entre agentes e mediadores; b) encontros muitos longos e/ou muito espaçados entre si; c) falta de clareza nos objetivos e; d) pouco tempo para a realização das atividades e/ou leituras. No mesmo instrumento, também pudemos coletar outros possíveis motivos para a desistência do curso, como: a) falta de tempo; b) prioridades por outras responsabilidades; c) excesso de atividades; e d) problemas pessoais e/ou no lar.

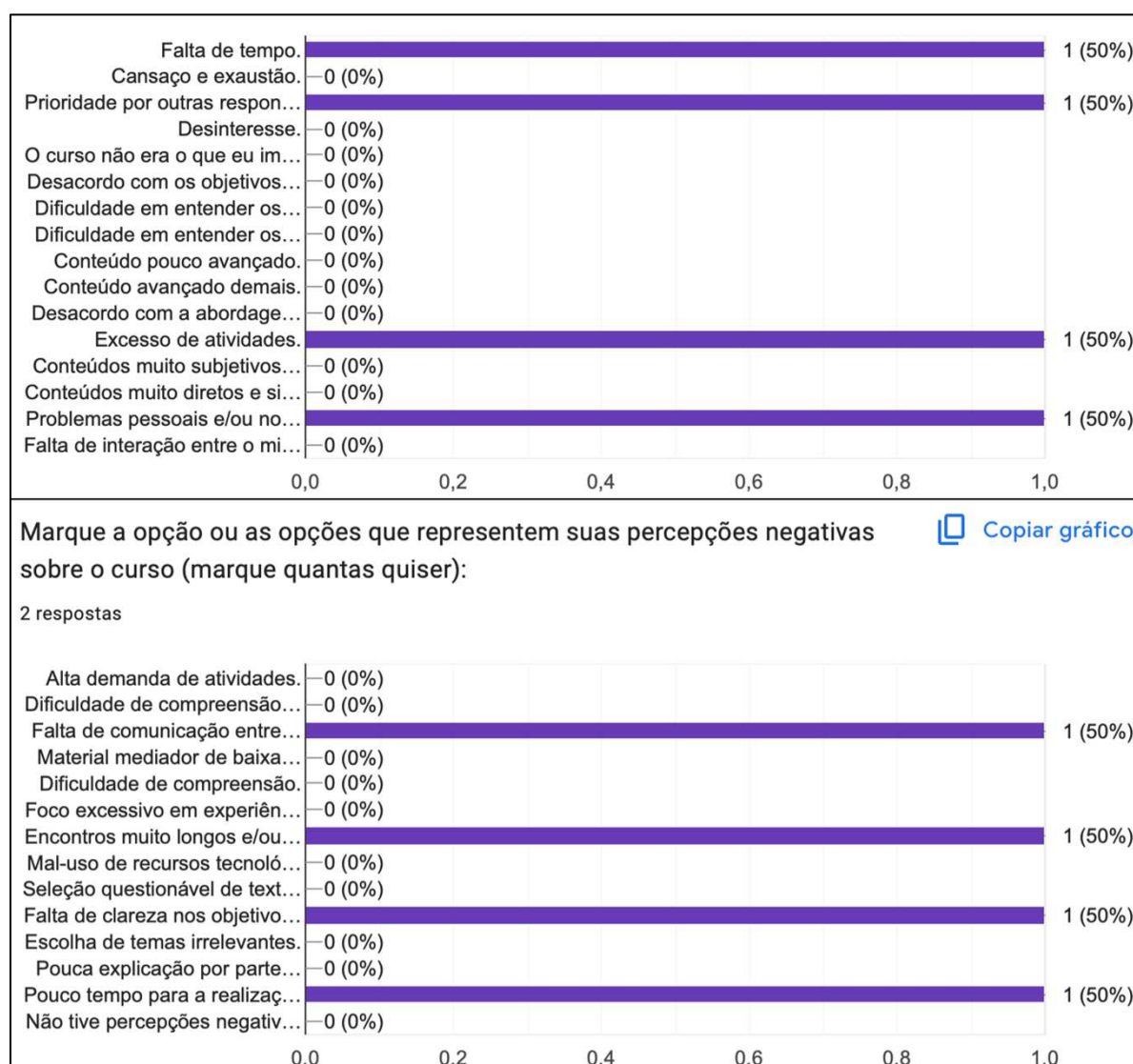


Figura 10 – Percepções negativas sobre o curso e motivos de desistência.

Fonte: o autor (2026).

As motivações para a desistência estão agrupadas em três categorias: 1) problemas de comunicação; 2) estrutura do curso; e 3) fatores externos. Ao nos debruçarmos sobre cada categoria, pudemos inferir algumas explicações. Em relação aos fatores externos, os(as) agentes que justificaram via e-mail disseram que o horário dos encontros (noturno) acabou coincidindo com outros compromissos pessoais, principalmente aqueles que iam para a universidade e/ou tinham filhos. Sobre a estrutura do curso, decidimos que o instrumento desenvolvido, derivado diretamente do dispositivo SD, se enquadraria melhor em contextos de sala de aula do que em cursos de extensão, visto que tanto a SD original quanto sua reconfiguração pensada para o contexto universitário, primeiramente como sequência de formação e depois como rota em educação linguística crítica, foram desenvolvidas para estes ambientes. Este poderia ser um motivo do estranhamento com a estrutura do curso, pois os(as) agentes do primeiro grupo poderiam estar esperando um formato de encontro diferente.

Ademais, no plano pessoal, como professor-formador, observo que muitos cursos de formação que valorizam a colaboração e as praxiologias individuais, como o nosso, causam inquietação aos(às) participantes que, muitas vezes, procuram “cartilhas” de práticas em sala e um direcionamento mais regrado. Dito isso, decidimos revisar a duração dos encontros e deixar mais evidentes os objetivos colaborativos e (auto)formativos do material com o segundo grupo. Ainda, no que diz respeito aos problemas de comunicação, entendemos que o distanciamento físico entre ministrante e agentes, natural em contextos digitais, contribuiu para essa impressão do grupo. No novo contexto, como nos víamos presencialmente toda semana, conseguimos dialogar de forma mais direta e pontual com os(as) agentes.

Em sua segunda versão no contexto principal, a (meta)rota foi (co)desenvolvida, adaptada e finalizada integralmente durante o processo. A parte inicial do material foi reutilizada e os módulos que seguiram foram sendo desenvolvidos em consonância com os interesses dos(as) agentes. Na próxima seção, falamos sobre as motivações que nos guiaram nas escolhas dos contextos.

4.6

MOTIVAÇÕES NAS ESCOLHAS DOS CONTEXTOS

No início do meu processo de doutoramento, em discussões iniciais com minha orientadora, debatemos sobre possíveis contextos de desenvolvimento de minha

pesquisa, visto que a expansão (meta)rota já fazia parte do projeto que submeti ao programa durante o processo de seleção. Inicialmente, pensamos em ofertar um curso de formação de cunho extensionista para professores e professoras formadores(as) que atuavam em cursos de formação de docentes de inglês, ou seja, majoritariamente professores e professoras universitárias. Esta primeira ideia era semelhante ao movimento de geração de dados concretizado por Pontara (2021), em que o dispositivo que proponho aqui seria um instrumento mediador para que um maior número de profissionais pudessem se apropriar dos procedimentos ensino-formativos, dos princípios suleadores para a produção das rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês (figura 5), e, caso quisessem, utilizar tais práticas em seus respectivos cursos de licenciatura com foco em língua Inglesa.

Ao refletirmos sobre esta primeira ideia, decidimos expandir o escopo de agentes e abrir o curso de extensão para qualquer profissional de língua Inglesa, formador(a) ou não, que tivesse interesse em expandir seus horizontes acerca do ensino pautado em gêneros, com temas pulsantes à educação linguística crítica *com* crianças e, concomitantemente, com objetivos de aprimoramento linguístico em inglês, já que o desenvolvimento linguístico é um dos objetivos do dispositivo. Ao mesmo tempo, fui movido por uma ânsia em iniciar a geração de materiais o mais rápido possível, visto que o primeiro grupo de materiais empíricos foi delimitado e gerado ainda no primeiro ano do curso, com o intuito de terminar o quanto antes essa parte do processo de doutoramento.

O motivo da pressa se deu por diferentes causas. A primeira, referente à natureza das análises qualitativas e interpretativas dos dados, pois entendemos que o processo é moroso que demanda reflexões longitudinais e os órgãos de fomento pressionam os(as) estudantes a não pedirem prorrogação de prazos nos programas de pós-graduação, uma vez que tal procedimento acarreta ônus na avaliação do programa. A segunda, que está relacionada com a possibilidade sempre presente de termos de gerar materiais empíricos novamente, o que acabou acontecendo. A terceira, devido à alta recorrência de concursos públicos na área de Letras em diferentes universidades públicas pelo país que exigem o título de Doutor. A aprovação nesses concursos é algo que almejo, visto que a posição que ocupo agora, como professor colaborador, é, muitas vezes, exaustiva e desgastante, principalmente no que tange à instabilidade do meu emprego e as limitações financeiras e de direitos trabalhistas impostas pelo meu contrato.

Infelizmente, os materiais empíricos do contexto piloto não se solidificaram pelos motivos explicados na seção anterior e não foram utilizados diretamente nas análises. Os materiais, entretanto, não foram descartados. A escolha pelo não-descarte desses dados, mas sim considerá-los como materiais empíricos complementares ou indiretos, está relacionada a diversos fatores. Um deles se apoia em um movimento de respeito pelos(as) agentes que aceitaram o convite para participarem da pesquisa, visto que dedicaram tempo e esforço para contribuir com esta tese. Descartar esses materiais poderia ser visto como uma desvalorização desse esforço. Outro motivo se relaciona com nossa integridade e rigor científico, pois gostaríamos de promover transparência no processo e atenuar possíveis vieses de seleção de materiais empíricos, mantendo apenas aqueles que suportam uma hipótese específica, o que comprometeria a validade dos resultados. Igualmente, realçamos nosso comprometimento com a sociedade que bancou financeiramente essa pesquisa realizada em um programa público e gratuito de pós-graduação. Logo, descartar esses materiais poderia ser visto como um desperdício de tempo e de recursos.

Dito isso, em compromisso com a ética e a justiça na gestão dos materiais empíricos, optamos por analisar estes materiais em um outro momento, depois da finalização do processo de doutoramento, também visto que, dessa forma, todas as vozes de todos(as) os(as) agentes serão ouvidas, independente do tamanho de suas contribuições, mesmo que em outros momentos que não nesta tese. Por fim, escrevo este parágrafo explanativo também por uma motivação pessoal em tentar reverter certos paradigmas em relação a pesquisas deste cunho quando, muitas vezes, ao lermos dissertações e teses, temos a falsa impressão de que a geração de materiais empíricos se consolidou como um processo fácil, sem percalços e erros²⁸. Dessa maneira, opto por deixar o(a) leitor(a) ciente das dificuldades em se pesquisar com seres humanos.

Após essa primeira tentativa, voltamos a pensar sobre o melhor contexto para que uma nova geração de materiais empíricos acontecesse. Por meio de muitas reflexões, principalmente tendo em vista que as rotas em educação linguística crítica foram, inicialmente, idealizadas para serem aplicadas em cursos de licenciatura, como já acontece em diversas universidades do Paraná (Corrêa, Cristovão, 2022), minha

²⁸ Um exemplo deste tipo de acontecimento é relatado em Tonelli (2012).

orientadora e eu retornamos à opção de levar nossa expansão também para este contexto. Refletimos sobre como os(as) alunos(as) em formação poderiam criar suas próprias rotas, mediados(as) pela (meta)rota, em um movimento de colaboração e (auto)formativo, integrando a elas suas perspectivas, anseios e praxiologias. Desta forma, vislumbramos a possibilidade de desenvolver a pesquisa na Universidade onde trabalhava na época²⁹. Tendo em vista que os encontros fariam parte da grade curricular do curso, as chances de desistências eram mínimas, a menos que os(as) alunos(as) desistissem do curso, e o material poderia se concretizar integralmente da forma prevista na hipótese deste trabalho.

Adicionalmente, observei com mais afinco o contexto em que estava inserido. Notamos que na grade curricular do programa não havia disciplinas voltadas à formação crítica de professores(as) de inglês *com* crianças. Essa ausência foi notada por Galvão e Kawachi-Furlan (2021) no cenário nacional por meio de um mapeamento da oferta de disciplinas em sessenta e três universidades federais do país em uma análise dos projetos político-pedagógicos das instituições. As autoras descobriram que apenas dez das Universidades analisadas ofertaram formação com vistas à educação linguística na infância. Como acontece em outras muitas universidades pelo Brasil, os(as) discentes eram obrigados a procurar pelo tema em cursos de formação, extensão, especialização e/ou disciplinas optativas/eletivas propostas por outros campi (Cirino, Denardi, 2019; Tonelli, Avila, 2020).

Nesta mesma universidade, àquela época, eu liderava um projeto de extensão intitulado *Oficina de sequências didáticas para o ensino de inglês na infância*³⁰ e contribuí para a formação inerente ao tema com 14 alunos(as) em dois anos que, infelizmente, não contemplava todos os anos do curso, pois a ação extensionista, de acordo com o projeto político-pedagógico do programa, exigia que o projeto de cunho extensionista estivesse atrelado à disciplina Projetos Integradores Extensionistas II presente no segundo ano do curso³¹. Logo, alunos dos anos finais, que inclui os(as) agentes dessa pesquisa, ficaram de fora dessa formação e este foi um dos motivos

²⁹ Unespar/Campus Apucarana.

³⁰ O projeto era dividido em duas frentes: uma teórica e outra prática. Primeiramente, debatíamos acerca de preceitos do ISD, do ensino pautado em gêneros, incluindo o dispositivo SD, da criação de materiais didáticos para crianças e da educação linguística crítica com crianças. Na segunda frente, criávamos SDs voltadas para a educação linguística crítica com crianças no primeiro ciclo do fundamental. No total, criamos cinco SDs as quais foram distribuídas gratuitamente para professores(as) da rede municipal de Apucarana com apoio do núcleo regional de educação.

³¹ Na disciplina intitulada Projetos Integradores Extensionistas II.

para a escolha do segundo contexto.

Particularmente, uma outra motivação também foi verdadeiramente importante na escolha do novo contexto. Ao longo de minha atuação na UNESPAR, ouvi, diversas vezes, reclamações por parte dos(as) discentes a respeito da falta de uma formação mais crítica, que levasse em consideração aspectos demográficos, como etnias e sexualidades, nas práticas pedagógicas debatidas nas disciplinas do curso. Aquele grupo, composto por alunos(as) que participavam ativamente de manifestações políticas e integravam grupos como a Direção Central dos Estudantes (DCE) da universidade, comentava sobre como gostariam de serem ouvidos e terem suas individualidades conectadas com práticas pedagógicas. Os relatos que chegavam até mim, seja pela abertura que dou para meus(inhas) alunos(as) se expressarem livremente, seja por, talvez, terem se conectado comigo como uma pessoa *queer* e altamente politizada, me impactavam profundamente. Era minha primeira experiência como professor universitário e tinha um contato muito próximo com meus alunos.

Optei pelo quarto ano do curso em questão como contexto de nova geração de materiais empíricos pois desejava sair da posição de passividade. Gostaria de ir além da escuta, em direção à ação. Nessa decisão, fui atravessado por um verdadeiro amor pedagógico. Compreendo o amor pelos(as) nossos(as) alunos(a) como um ato intencional de cuidado e respeito pelo desenvolvimento integral dos(as) estudantes (Freire, 2003). Essa escolha, justificada em consonância com a perspectiva de que o material seria melhor aplicado e recebido em salas de cursos de graduação, me fez lembrar o motivo verdadeiro do meu desejo em ser professor: mudar o mundo por meio da educação. Nesse paradigma, bebi dos princípios de bell hooks, que diz que “o amor é uma ação, uma emoção participativa” (hooks, 2000, p. 165, tradução minha³²) e que entende o sentimento como ação transformadora capaz de promover ambientes educacionais emancipatórios. Da mesma maneira, recorri à Freire (2003) ao fazer minha escolha, pois o autor valoriza a amorosidade como elemento fundamental na construção de relações dialógicas e críticas. Nas palavras de Freire (2003, p. 7),

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento

³² Do original: “love is an action, a participatory emotion” (hooks, 2000, p. 165).

onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

Nesse sentido, a escolha do segundo contexto refletiu também, em vistas que o material se comportaria melhor naquele espaço e potencialmente garantiria a participação dos(as) agentes na pesquisa, meu compromisso ético e afetivo com a aprendizagem significativa da turma escolhida, buscando criar um espaço onde cada agente pudesse se sentir valorizado(a) e motivado(a) a explorar seu potencial criativo e cognitivo sem o apagamento de suas identidades, pelo contrário, entendendo que suas praxiologias são importantes para o ambiente formativo. Na seção seguinte, apresento os procedimentos de análise dos materiais empíricos.

4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise de dados, me apoiei em lentes e procedimentos associados às nossas praxiologias, minhas, de autores(as) e dos(as) agentes, e práticas metodológica-científicas³³. Nas seções a seguir, discorro sobre tais procedimentos e de que modo as lentes escolhidas oferecem apoio para nossas análises. Em primeiro lugar, em relação à (meta)rota produzida e sobre as rotas criadas pelos(as) agentes da pesquisa; em segundo lugar, a respeito das gravações das falas dos(as) agentes e outras respostas dadas por eles(as) por diferentes meios, via *Google Forms*, por exemplo³⁴. Ratificamos que esta pesquisa está localizada na perspectiva da Linguística Aplicada (Egido, 2019) crítica e que as subseções a seguir não possuem a intenção de engessar e/ou compartimentalizar a descrição da metodologia, e por seguinte, e análise de materiais empíricos. Nossa intenção por esse meio de textualização é de auxiliar o(e) leitor(a) na compreensão dos percursos metodológicos, assim como conferir rigor científico aos Estudos da Linguagem.

4.7.1 Em relação à (meta)rota e às rotas

Originalmente, as rotas em educação linguística crítica para professores(as) de

³³ Os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e os eixos suleadores das rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês, e da Educação linguística crítica *com* crianças.

³⁴ Todos os materiais empíricos estão disponíveis na pasta do Google Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1FKWrd9Ca_Aas6CDdQvlu-qiBfGFXCzfY?usp=share_link

inglês (Miquelante, Cristovão, 2021; Cristovão, Francescon, 2023; Francescon, Cristovão, 2023; Freitas, Cristovão, 2023; Cristovão, Miquelante, 2023; Pena, Trevisan Ferreira, Freitas, Cristovão, 2023; Trevisan Ferreira, Pena, Cristovão, 2023; Trevisani, Pontara, Corrêa, Cristovão, 2023) podem ser definidas como caminhos, estratégias e abordagens, pautadas na visão de língua como interação social e na corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, que educadores(as) podem adotar para integrar princípios da educação linguística crítica em inglês em suas práticas pedagógico-formativas do ensino superior. Catalogadas na Coleção CLERET (*Critical Language Education Route for English Teachers*), oito volumes dessa expansão proveniente do dispositivo SD foram publicadas nos últimos anos, envolvendo diversos autores, temas³⁵ e práticas sociais³⁶. Os materiais vão além do aprimoramento linguístico e do ensino tradicional de línguas³⁷: buscam conscientizar professores(as)-em-formação sobre como a linguagem está intrinsicamente conectada com questões de poder, identidade, desigualdade e ideologias enquanto promovem aprimoramento linguístico, ou sejam, formam professores(as) críticos *por meio* da língua inglesa.

Nesse mesmo movimento, a (meta)rota em educação linguística crítica para professores(as) de inglês capta as premissas deste dispositivo, com um diferencial: trata as rotas como dispositivo, mas também como gênero a ser trabalhado, internalizado e colocado em uso no futuro. Dessa forma, a (meta)rota, em um movimento colaborativo e fruto de escuta ativa (Carneiro, 2016) por parte do(a) educador(a), almeja ensinar professores(as)-em-formação a criarem suas próprias rotas, também *por meio* da língua inglesa. Sabemos que a criação de materiais (Buose, Santos, 2017; Santos, 2024) e dispositivos didáticos (Magiolo, 2021; Ferreira, 2024) é uma prática inerente à nossa profissão. Desse modo, ao darmos a opção para que nossos(as) alunos(as) criem seus próprios materiais didático-mediadores

³⁵ Alguns exemplos de temas: identidade, ecologia e conscientização ambiental, cultura indígena, agência na escrita e tradução de poesias, entre outros.

³⁶ Alguns exemplos de práticas: criar e publicar zines, candidatar-se a uma bolsa de estudos, escrever uma audiodescrição, entre outras.

³⁷ Nas palavras de Conceição (2006, p. 203) sobre ensino tradicional: “Observa-se, nos resultados desta pesquisa, uma amostra de uma realidade que parece ainda assolar nossas salas de aula de LE: a perpetuação de mitos e conceitos de ensino de abordagens anteriores, possivelmente cristalizados nas mentes dos professores. Refiro-me, aqui, ao fantasma da Abordagem Tradicional ou Gramática e Tradução que, como se observou nos dados levantados, parece ainda presente nas salas de aula do EM. A meu ver, as experiências advindas dessas práticas podem influenciar a formação de determinadas crenças na mente dos aprendizes, crenças essas que, por sua vez, podem também influenciar as ações desses aprendizes na aprendizagem”.

(auto)formativos, imbuindo seus conhecimentos, visões e práticas, ou seja, sua praxiologias em suas produções enquanto utilizam o instrumento mediador, estamos ecoando as premissas freirianas e tratando nossos(as) aprendizes em contexto universitário, comumente subalternizados, como fontes de conhecimentos valiosas e como agentes com algo a contribuir.

Por conta disto, como lentes para a (meta)rota e as rotas produzidas pelos(as) agentes, me vali dos princípios suleadores das rotas³⁸ como fundação para a análise em adição aos preceitos referentes à educação linguística crítica *com* crianças. Considero, nesta pesquisa, as rotas tanto como dispositivos mediadores educacionais, em expansão direta da SD, assim como gêneros com características agrupáveis e ensináveis (De Pietro, 1996). Sob essa perspectiva, conseguimos elencar elementos a serem ensinados, assim como quando ensinamos que uma receita de cozinha precisa de título, lista de ingredientes, modo de fazer, contêm verbos no imperativo, vocabulários de medidas, servem funções sociais específicas etc. Ainda, as rotas produzidas pelos(as) agentes possuem o objetivo de aprimoramento linguístico em língua inglesa sob perspectivas interacionais, ou seja, tendo sempre à vista a concepção de língua como interação social, por meio de gêneros, com o potencial de contribuir para esse aprimoramento linguístico sob perspectivas não tradicionais.

Similarmente, as rotas possuem características em comum umas com as outras e, ao serem tratadas como um gênero, poderiam ter tais elementos explicitados e explorados. Por conta disso, os eixos suleadores originários das rotas nos deram apontamentos para analisar se as produções dos(as) agentes apresentam as características basilares do dispositivo e se elas se ocupam da formação de professores e professoras de inglês *com* crianças, sob perspectivas críticas, como tema inerente. Como a (meta)rota pode ser definida informalmente como uma rota que ensina a fazer rotas, ambas foram observadas pelas mesmas lentes de análise. A figura 11 a seguir ilustra as produções dos(as) agentes provenientes da (meta)rota construída para esta tese.

³⁸ Presente na figura 5 e retomada nas próximas páginas.

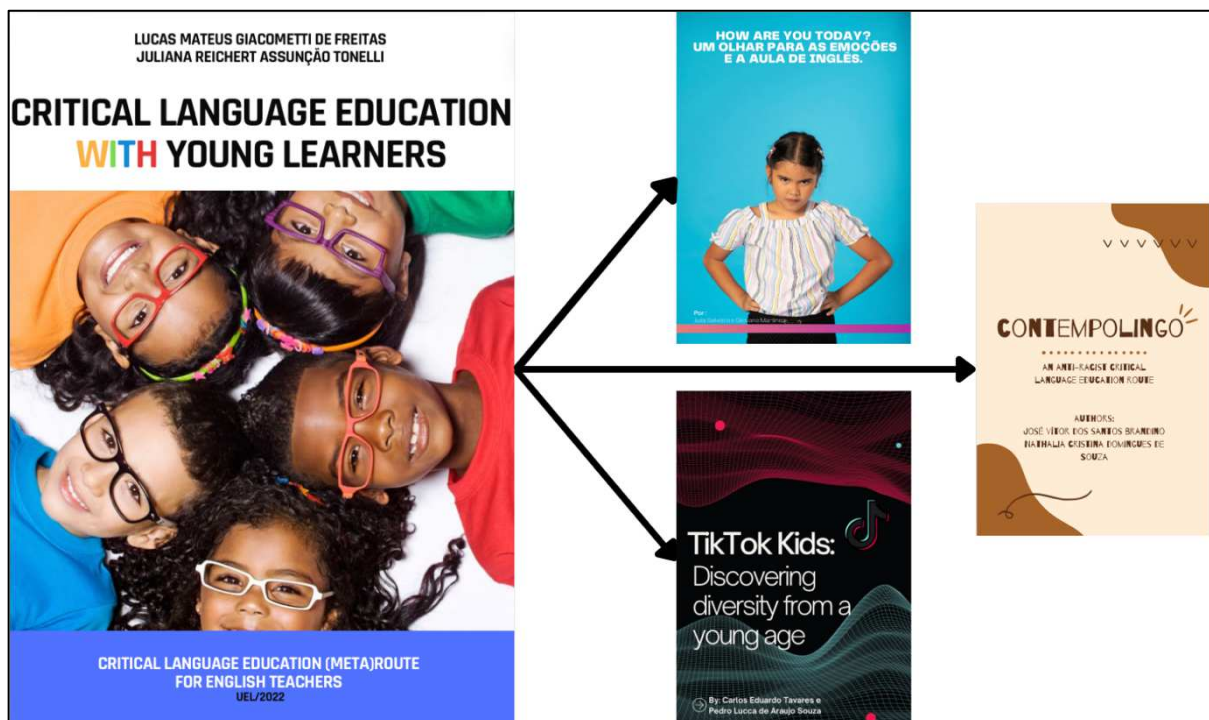


Figura 11 – A rotas dos(as) agentes da pesquisa (co)criadas por meio da (meta)rota.

Fonte: o autor (2026).

Os procedimentos de análise que guiaram meus olhares para a (meta)rota e rotas foram (re)leituras atentas e refinadas dos materiais produzidos pelos(as) agentes que indicassem os princípios suleadores basilares das rotas³⁹, assim como os preceitos da educação linguística crítica *com* crianças em um movimento (auto)formativo no contexto de ensino superior. Para tal, utilizamos como lentes de análise os eixos originários das rotas ao analisarmos as atividades dos materiais e buscamos identificar qual(is) momento(s) das produções proporciona(m) espaços (textos, discussões, debates e/ou atividades) que promovam os preceitos da educação linguística crítica *com* crianças assumidos e valorizados nesta pesquisa. Por exemplo, me questionava, enquanto fazia as leituras, o que continha no material que poderia estar relacionado com a perspectiva de inglês como língua franca, procurando assim, identificar evidências nas atividades que remetesse aos preceitos das rotas. Ou ainda, buscava indícios sobre qual(is) maneira(s) as produções dos(as) agentes exploravam os letramentos digitais (Miquelante, Cristovão, 2021). Retomo os

³⁹ Inglês como língua franca (Pronúncia para inteligibilidade, dimensões interculturais dos textos escolhidos e variedades linguísticas nas escolhas dos textos); Agir docente (Reflexividade, consciência crítica da linguagem e instrumentos variados de avaliação); Multiletramentos (Digitais, profissionais e críticos); e Uso e Estudo da língua (Ações de linguagem e análise linguística).

eixos apresentados no capítulo anterior, por meio da figura 12 a seguir, de modo a ajudar na lembrança de tais lentes.

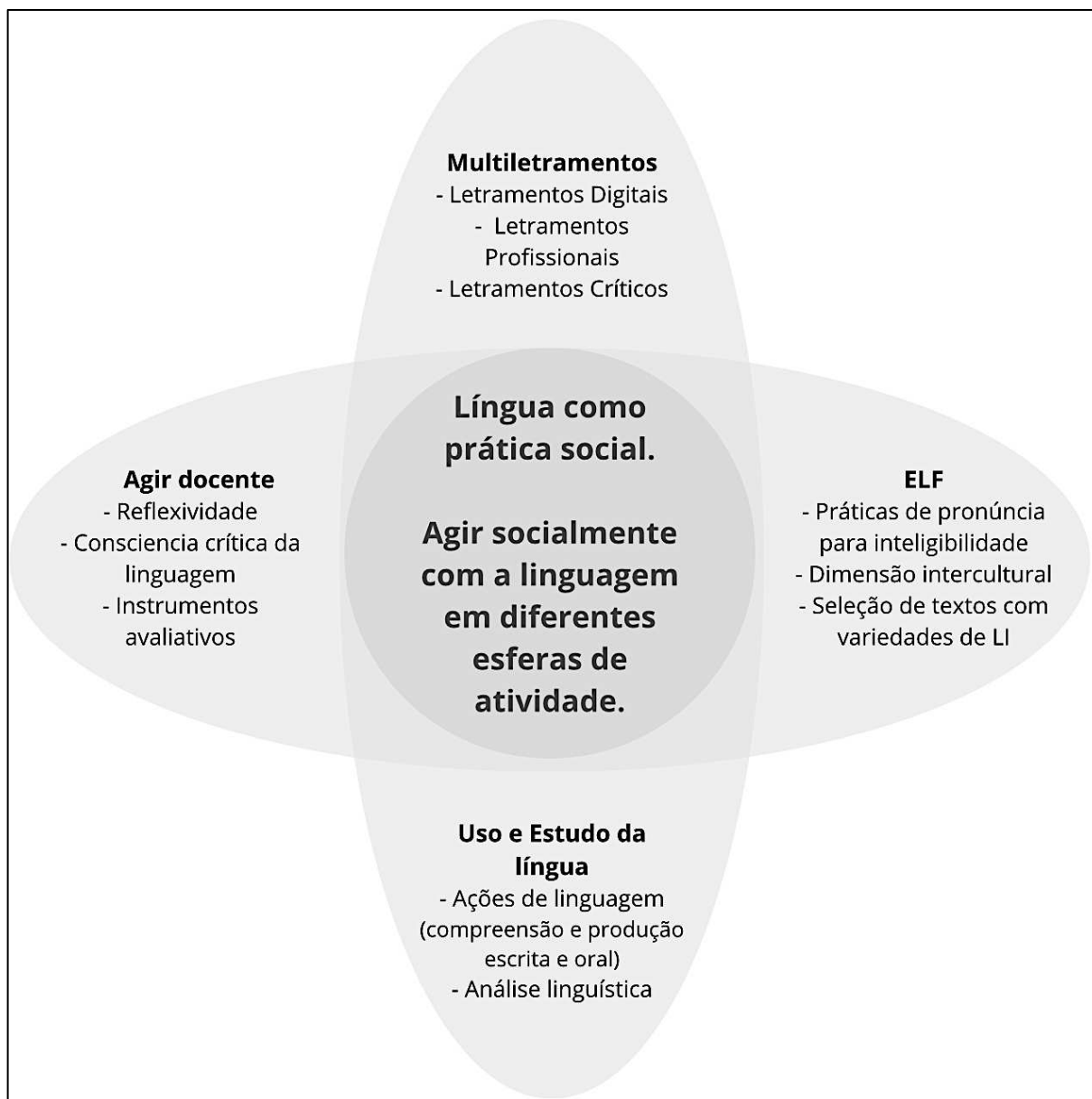


Figura 12 – Retomada de princípios norteadores para a produção das rotas em educação linguística crítica para professores de inglês.

Fonte: Miquelante, Cristovão (2021), adaptado de Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 479).

Busquei, também, imbuídos nas rotas indícios de saberes a ensinar, como conteúdos, e saberes para ensinar, como procedimentos metodológicos, didáticos e/ou pedagógicos (Francescon, Cristovão, Tognato, 2018, p. 28) inerentes à atuação docente com vistas para a educação linguística crítica *com* crianças. Para tal, olhamos

para a (meta)rota e para as rotas buscando presença das premissas⁴⁰ da educação linguística crítica *com* crianças, presentes no documento-base (Tonelli et al., 2022), explicitadas na seção de Fundamentação Teórica. Nas rotas produzidas pelos(as) agentes, também buscamos investigar os modos em que as praxiologias dos(as) agentes emergem em suas produções em relação a este mesmo tema.

Dito isso, de modo a atingir o primeiro objetivo⁴¹ e o quarto objetivo⁴² de pesquisa, apresento detalhadamente, no próximo capítulo, a (meta)rota que foi aplicada, junto com sua análise e a delimitação e explicação das características da expansão, seguindo os procedimentos aqui propostos. Em consonância, introduzo um modelo imagético que resume os princípios norteadores da expansão proposta. Ademais, de modo a atingirmos o terceiro objetivo⁴³ definidos nesta tese, apresentamos e analisamos as rotas produzidas pelos(as) agentes, também seguindo os mesmos procedimentos.

4.7.2 Em relação às transcrições e respostas dos(as) agentes

Finalmente, sobre a análise dos áudios transcritos e das respostas provenientes das atividades da (meta)rota fornecidas pelos(as) agentes da pesquisa, optamos por utilizar um quadro analítico da corrente teórico-metodológica que sustenta grande parte deste trabalho, o ISD. Entendemos que, em concordância ao referencial teórico adotado, os procedimentos de análise desse grupo de materiais empíricos poderiam seguir as categorias de análise dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010). Os SOT, de acordo com os autores, se referem aos temas introduzidos pelos(as) interlocutores(as) nas interações mediados, nesse caso, pelo dispositivo (meta)rota e são os tópicos que orientam a discussão inicial sobre o(s) tema(s) em questão. Os STT, por outro lado, dizem respeito ao conteúdo desenvolvido em resposta a esses temas, incluindo a atitude dos(as) agentes aos temas e os

⁴⁰ São elas: premissa da educação linguística por meio de projetos transdisciplinares; premissa da presença dos multiletramentos; premissa da ludicidade; premissa da interculturalidade e sensibilização linguística; premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania; e premissa da comunicação por meio de gêneros.

⁴¹ (Co)Criar e aplicar o instrumento mediador no contexto estabelecido.

⁴² Delimitar as características integrantes da expansão proposta na/para a formação de educadores linguísticos em língua inglesa com crianças sob perspectivas críticas e colaborativas.

⁴³ Validar as produções(as) dos agentes, provenientes da (meta)rota.

subtemas abordados pelas respostas/interações dos(as) agentes. Os SOT e STT estão alinhados com a natureza dialógica e interacional dos textos e, potencialmente, permitem capturar como os(as) agentes negociam sentidos e os constroem conjuntamente os discursos.

Desse modo, compreendemos que os STT tratam do que é explorado e discutido pelos(as) agentes em relação aos SOT lançados durante os encontros mediados pela (meta)rota e pelo mediador. Bronckart (2008, p. 163) disserta sobre as duas categorias de segmentos, SOT e STT respectivamente, como tópicos

de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema, os quais chamamos de segmentos de orientação temática; segmento produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou dando prosseguimento a um lance temático do entrevistador, em que o tema é efetivamente tratado, os quais chamamos de segmentos de tratamento temático.

Além do alinhamento inerente entre o quadro analítico e o ISD, esses procedimentos se justificam nesta tese pois seus objetivos são compreender a organização textual e as dinâmicas interacionais presentes nos discursos. Os SOT nos dão um panorama de como o texto se estrutura em termos de unidades comunicativas temáticas e de qual(is) maneira(s) essas unidades se conectam. Por outro lado, os STT concentram-se na progressão dos conteúdos temáticos propostos, o que pode ajudar a identificar temas centrais, subtemas e seus desdobramentos nas interações, o que os tornam essenciais para entender as nuances discursivas nas falas do(as) agentes no processo de (co)construção e aplicação da (meta)rota. Por fim, o rigor metodológico que os SOT e STT oferecem permite um quadro analítico e sistemático para a análise, salientando movimentos de transparência na pesquisa, principalmente em estudos qualitativos onde a subjetividade pode ser desafiadora.

Posto isso, os percursos de análise seguiram os seguintes movimentos: a) a transcrição bruta de todos os áudios dos encontros via aplicativo de auto transcrição ATLAS⁴⁴; b) escolha e conferência de momentos-chave das falas do mediador e dos(as) agentes, como também suas respostas em atividades via *Google Forms* e/ou outros recursos digitais, de modo a registrar de forma detalhada os materiais empíricos gerados nos encontros mediados pelo dispositivo (meta)rota; c)

⁴⁴ Por meio do site oficial do aplicativo: <https://atlasti.com/>

identificação dos SOT, por meio da leitura e análise qualitativa da (meta)rota, identificando o tema de cada atividade ou grupo de atividades; d) identificação dos STT que se relacionam com os SOT previamente estabelecidos, de modo a analisar como os(as) agentes desenvolvem suas respostas e interações com o objetivo de verificar em que medida os STT mobilizam o que é explorado na (meta)rota; e) organização dos SOT e STT em categorias temáticas; f) exploração do conteúdo e das dinâmicas que emergem das interações discursivas instauradas nos processos de discussão, reflexão e posicionamento dos(as) agentes durante a aplicação da (meta)rota; e g) interpretação dos materiais empíricos de cunho qualitativo e interpretativo.

No material mediador (meta)rota, os SOT estão intrinsicamente conectados com as seções do material. Cada módulo possui uma temática inerente e, por conta disso, os segmentos lançados ao grupo por meio das atividades, perguntas e discussões presentes no material podem ser categorizados *a priori*. Por exemplo, no módulo sobre ensino pautado em gêneros, a maior parte dos SOT lançados ao grupo estão categorizados dentro deste tema, visto que o objetivo do módulo é debater sobre essa questão. Logo, conseguimos trazer os SOT presentes no material e, consequentemente, na minha fala durante os encontros como categorias de análise. Dessa maneira, entramos nas análises cientes de quais SOT serão explorados em cada seção do material e conseguimos observar, pontuar e explicar os desdobramentos, ou seja, os STT, de tais interações.

Em relação aos SOT, identificamos treze tipos de segmentos: 1) Experiências pessoais com o aprendizado de língua inglesa; 2) Expectativas com os encontros; 3) Compartilhamento de praxiologias emergentes; 4) Criticidade e letramento crítico *com* crianças; 5) Ludicidade e afetividade com crianças; 6) Criação de materiais didático-mediadores; 7) Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas *com* crianças; 8) Sensibilização às diferenças e interculturalidade *com* crianças; 9) Educação linguística crítica *com* crianças; 10) Contação de histórias; 11) Saberes a ensinar e para ensinar; 12) Língua, linguagem e capacidades de linguagem; e 13) Ensino pautado em gêneros.

Nas transcrições, demarco minha fala e a fala dos(as) agentes por meio de seus nomes, como autorizado pela assinatura do TCLE. Quando diversos(as) agentes falam ao mesmo tempo, utilizo a terminologia “todos” no lugar de seus nomes. Ao não compreender um trecho, coloco a palavra inaudível entre parênteses. Nos momentos

em que eu e/ou os(as) agentes demonstram uma entonação enfática, utilizo o ponto de exclamação. Para perguntas realizadas por mim ou pelos(as) agentes, faço uso do ponto de interrogação. Marco os prolongamentos de fala por meio de reticências. Quando damos risadas, escrevo a palavra “risos” entre parênteses. Os SOT da transcrição em questão são deflagrados por meio da cor de fonte azul e referenciados ao lado esquerdo do quadro, de forma separada dos STT. Os STT são deflagrados por meio de fontes de diversas cores e, em raras ocasiões, em negrito, e referenciados ao lado esquerdo do quadro. Na frente de cada STT, faço uso de uma legenda entre parênteses de modo a facilitar a acessibilidade e compreensão de pessoas com deficiência visual⁴⁵. O quadro 3 a seguir resume as convenções de transcrição que utilizamos como parte dos procedimentos de análise.

Quadro 3 – Convenções para transcrição

Ocorrência	Sinais
Fala do pesquisador	Lucas:
Fala do(a) agente	Carlos: Giovana: José Vítor: Júlia: Nathalia: Pedro:
Fala de múltiplos(as) agentes	Todos:
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inaudível)
Sinal corresponde à exclamação	!
Sinal corresponde à pergunta	?
Prolongação de fala	...
Risos	(risos)
SOT demarcado no quadro	Fonte azul
STT demarcado no quadro	Fonte de diversas cores ou negrito
Legenda do STT em questão	(SOTX/STTX)

Fonte: o autor (2026).

As transcrições são apresentadas em formato de quadros, contendo informações contextuais sobre o excerto, como o número do encontro, a data do

⁴⁵ A tese pode ser visualizada em tons de cinza (preto e branco) caso a visualização colorida incomode ou atrapalhe a leitura. Cada apontamento SOT e STT possui sua própria legenda, dessa forma, a visualização em tons de cinza não impede a compreensão dos quadros.

encontro, a etapa da construção do material naquele momento e os minutos e segundos do início da transcrição do excerto. Ao lado esquerdo das falas, categorizo o SOT lançado no início do excerto, assim como os STT presentes nos desdobramentos causados pelos SOT. Ainda, faço uso da função cor da fonte para associar o que foi dito com determinado SOT/STT, seguido da legenda no caso dos STT. O quadro 4 a seguir serve como modelo para os quadros das transcrições.

Quadro 4 – Quadro modelo para as transcrições

Encontro xx Data: xx/xx/xxxx Etapa da construção do material: xxxxxxxx Minuto de início do excerto: (xx:xx)	
SOTX xxxxxx	Lucas: xxxxxx?
STT Xxxxx xxxxxx	Agente: xxxxx, xxxxx... xxxxx? (SOTX/STTX) Agente: xxxxx, xxxxx... xxxxx! (SOTX/STTX)

Fonte: o autor (2026).

No esforço de concentrar as investigações dos áudios dos episódios da sala de aula que contribuíssem para a interpretação de dados, e para alcançar nossos objetivos e responder às perguntas de pesquisa, trago para o texto da tese somente alguns dos excertos que possibilitam uma análise consistente e condizente com os outros procedimentos listados nas seções anteriores. Esse procedimento visa, além de triangular os materiais empíricos, oferecer um apoio analítico para o alcance do segundo objetivo⁴⁶ desta tese e manter este texto em uma extensão razoável para sua leitura.

4.8 RELAÇÕES ENTRE OS OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta seção, traçamos uma relação entre os objetivos e as perguntas que norteiam a pesquisa e quais procedimentos de criação e aplicação da (meta)rota e análise dos materiais empíricos, sem ordem hierárquica, foram realizados para obter

⁴⁶ Identificar e elencar os desdobramentos potencialmente causados pela (meta)rota durante sua aplicação em relação às praxiologias emergentes, com vistas à (auto)formação dos(as) agentes de pesquisa.

respostas. O quadro 5 a seguir resume este percurso.

Quadro 5 – Relação entre os objetivos, perguntas de pesquisa e procedimentos de criação, aplicação e análise

Objetivo geral Consolidar a expansão (meta)rota como instrumento mediador e colaborativo na (auto)formação de professores(as) de inglês com vistas à ELLA <i>com</i> crianças.		
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Procedimentos de criação, aplicação e análise
01) (Co)Criar e aplicar o instrumento mediador no contexto em estabelecido;	Como ocorreu o processo de (co)criação e aplicação da (meta)rota durante o período estabelecido? Quais movimentos foram realizados para alinhar o material com as necessidades (auto)formativas do(s) agentes?	Mapeamento das necessidades do contexto; Alinhamento do material com as necessidades mapeadas; Alinhamento do material com os princípios norteadores das rotas em educação linguística crítica; Alinhamento do material com as premissas da educação linguística crítica <i>com</i> crianças; Alinhamento do material com as premissas da pesquisa-ação participativa; Aplicação do material no contexto estabelecido; Gravações e revisão das gravações dos encontros; Reflexão crítica acerca dos encontros com a orientadora; (co)Construção contínua do material ao longo do processo;
02) Identificar e elencar os desdobramentos potencialmente causados pela (meta)rota durante sua aplicação, em relação às praxiologias emergentes, com vistas à (auto)formação dos(as) agentes de pesquisa.	Quais elementos se sobressaíram durante o processo? Quais desdobramentos podem ser observados pelo uso do instrumento mediador durante sua aplicação em relação às praxiologias exploradas - minhas, dos(as)	Apresentação, descrição e análise da (meta)rota em ordem cronológica de sua aplicação; Transcrição das gravações; Análise e categorização das transcrições por meio do quadro analítico do ISD (SOT e STT); Escolha e apresentação de transcrições-chave que sustentam a

	autores(as) presentes no material e dos(as) agentes?	análise e a interpretação dos materiais empíricos; Relação entre as transcrições e as atividades presentes na (meta)rota; Levantamento de praxiologias emergentes dos encontros.
03) Validar as produções dos(as) agentes, provenientes da (meta)rota;	Quais aspectos evidenciam que as produções se configuram como rotas em educação linguística crítica? Quais saberes relacionados à formação com vistas à educação linguística em língua inglesa <i>com</i> crianças podem ser identificados nas produções? Quais evidências de inclusão de suas praxiologias em suas produções podem ser salientadas?	Apresentação, descrição e análise das produções; Explicitação das formas em que as produções se alinham com os princípios suleadores das rotas em educação linguística crítica; Explicitação das formas em que as produções se alinham com as premissas da educação linguística <i>com</i> crianças; Investigação de evidências das praxiologias dos(as) agentes materializadas em suas produções.
04) Delimitar as características integrantes da expansão proposta na/para a formação de educadores linguísticos em língua inglesa <i>com</i> crianças sob perspectivas críticas e colaborativas.	Quais elementos podem ser incorporados à (meta)rota para que esta se configure como uma expansão do dispositivo que a antecede e possa ser usada na formação de educadores linguísticos críticos com vistas à educação linguística crítica em línguas adicionais <i>com</i> crianças?	Delimitação e explicitação das características do instrumento mediador criado; Criação de um modelo imagético que englobe os princípios suleadores da expansão proposta.

Fonte: o autor (2026).

No próximo capítulo, entramos na apresentação e análise dos materiais empíricos, seguindo a ordem de apresentação e análise da (meta)rota, apresentação e análise das transcrições dos encontros, dividida pelos módulos presentes na (meta)rota) e apresentação e análise das rotas criadas pelos(as) agentes. Por fim, uma última seção, respondendo às perguntas de pesquisa de forma mais direta.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIAIS EMPÍRICOS: NAVEGANDO JUNTOS



Obra Porto 1, de Tarsila do Amaral (1953).

O presente capítulo objetiva a exposição e interpretação dos materiais empíricos gerados ao longo da pesquisa, tecendo articulações e análises de modo coeso com os fundamentos teóricos e metodológicos estabelecidos previamente. Neste segmento, nossos dados são sistematizados e categorizados, enquanto nossas lentes de análise são retomadas e utilizadas para atravessá-los e analisá-los criticamente, destacando padrões, expansões e contribuições, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa e atingir nossos objetivos específicos.

A metáfora “navegando juntos”, presente no título do capítulo e representada em minha compreensão da obra de Tarsila do Amaral que compõe a epígrafe, sugere uma integração harmoniosa entre as praxiologias que circulam o trabalho, minhas, dos(as) autores que embasam os materiais e dos(as) agentes da pesquisa, em um esforço coletivo e levando em conta as individualidades de cada um. Tentamos, por meio dela, dar “vida” aos fenômenos aqui estudados, visando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos objetos de investigação. Como ilustra Tarsila do Amaral na obra que antecede estes parágrafos iniciais, diferentes barcos de variados tamanhos e com cargas diferentes navegam pelo mesmo mar, na mesma direção.

Conforme descrito no prólogo deste trabalho e pontuado ao longo do texto,

reitero meu lócus de enunciação ao adentrarmos nas interpretações dos dados. Mignolo (2000) nos revela que nosso lócus de enunciação expõe a(s) origem(ns) de nosso(s) conhecimento(s), assim como suas limitações, ditando que “eu sou onde eu penso” (Mignolo, 2000, p. 79). Atualmente, limitando-me a me descrever como professor colaborador da Universidade Estadual de Londrina, no curso de Letras Inglês, aos 35 anos, sendo uma pessoa *queer* e com vieses políticos de esquerda, minhas análises estão situadas em meu atual local de fala. Mattos (2018, p. 25) complementa que

Para definir meu lócus de enunciação e, portanto, localizar as origens do pensamento acadêmico e científico que me levaram a ser hoje formadora de professores de inglês, é importante refletir sobre minha história e sobre meu trajeto até aqui e para o futuro, posto que ninguém é para sempre, mas todos *nos tornamos* a cada dia.

Enxergamos uma conexão intrínseca os conceitos de lócus de enunciação e praxiologias. Em nossa leitura de Freitas e Avelar (2021), compreendemos que as praxiologias são pontos de vista individuais e singulares, como interpretações das ações que realizamos, permeadas por nossa essência, pensamentos e leituras. Minhas análises, interpretações e decisões aqui presentes estão marcadas por minha identidade e me refletem. Ecoamos as autoras (Freitas e Avelar, 2021, p. 93), pois

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuídas do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.

Posto isso, este capítulo está estruturado em algumas seções que apresentam os materiais empíricos e suas respectivas análises em ordem cronológica⁴⁷.

1) A primeira seção, sob nome de *A (meta)rota em educação linguística crítica*,

⁴⁷ Embora o processo tenha sido linear ao tempo *cronos*, entendemos que o movimento colaborativo e a (co)construção dos materiais seguiram um fluxo constantemente retroalimentado e corporizado pelos(as) agentes e suas produções. Dessa forma, apresentamos os materiais empíricos e suas análises de forma linear e compartimentalizada para uma melhor escrita e leitura do processo, mas ressaltamos que enquanto as aulas eram ministradas, os(as) agentes iam produzindo suas rotas em casa, assim como eu analisava o andamento das aulas sob orientação de minha orientadora, adicionando ou removendo elementos da (meta)rota durante todo o processo. Logo, os encontros, a confecção do dispositivo (meta)rota e das produções dos alunos, as rotas, aconteceram concomitantemente.

se preocupa em apresentar e analisar o instrumento mediador produzido e reconfiguração proposta neste trabalho, a (meta)rota. Nessa parte, discorro sobre como foi o processo de criação do material e quais movimentos foram feitos para alinharmos a (meta)rota com os princípios suleadores das rotas em educação linguística crítica, das premissas da educação linguística crítica *com* crianças e das premissas da pesquisa-ação participativa. Este movimento busca responder às perguntas referentes ao primeiro objetivo específico deste trabalho. Para mais, aproveito essa seção para descrever como a (meta)rota expandiu os princípios originários das rotas e consolidou-se como uma reconfiguração do dispositivo em que ela se baseia. Procuro, nesse sentido, responder às perguntas de pesquisa relacionadas ao quarto objetivo específico proposto aqui.

- 2) A seção a seguir, intitulada *De onde partimos*, apresenta os movimentos iniciais da pesquisa, nos quais trago as motivações listadas pelos(as) agentes, seus repertórios iniciais acerca dos temas e seus anseios sobre suas participações na pesquisa. Nesta seção, utilizo como materiais empíricos trechos do dispositivo mediador, a (meta)rota, e apresento transcrições-chave para a análise provenientes destes trechos. Também apresento os STT identificados nas transcrições. Para melhor compreensão, a seção está subdividida de acordo com os módulos iniciais da (meta)rota. Início, dessa maneira, um itinerário descritivo e analítico que visa responder parcialmente às perguntas conectadas com o segundo objetivo específico da tese.
- 3) A próxima, nomeada *Como nos educamos*, apresenta e analisa de quais maneiras o material mediador potencialmente propiciou o compartilhamento de praxiologias de todo o grupo sobre temáticas formativas específicas, para que eu educasse meus alunos(as) ao mesmo tempo em que eles(as) me educassem e educassem uns aos outros acerca dos temas do material. Nesta etapa, apresento e analiso trechos dos módulos (co)construídos do instrumento mediador a partir do primeiro módulo, assim como transcrições-chave provenientes das aulas mediadas por tais módulos. Completo, nesta seção, o percurso descritivo e analítico iniciado na seção anterior que pretende responder, por fim e integralmente, às perguntas associadas ao segundo objetivo específico da tese.

- 4) Seguidamente, a última seção de apresentação e análise desse capítulo, sob o nome *Onde chegamos*, apresenta as produções dos(as) agentes de pesquisa, compondo três rotas em educação linguística crítica criadas por eles(as), sob mediação minha e do instrumento (meta)rota. Está subdividida em cinco seções que apresentam cada rota produzida, assim como as análises por meio das lentes definidas *a priori*. Esta última etapa do capítulo objetiva responder às perguntas de pesquisa referentes ao objetivo terceiro específico.
- 5) Por fim, encerro com uma última seção, intitulada *Terra à vista: atingindo os objetivos e respondendo às perguntas de pesquisa*, em que declaro o alcance dos objetivos traçado nesta tese e retomo os modos em que respondemos as perguntas de pesquisa ao longo do capítulo.

Enfim, começo nossa navegação pelos materiais empíricos a partir da apresentação da (meta)rota, sua descrição geral, seu layout organizacional e as características basilares que compõem a expansão proposta. Como diria John A. Shedd (1928): “Um navio no porto está seguro, mas não é para isso que navios são construídos.”

5.1 A (META)ROTA EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

A (meta)rota em educação linguística crítica, pilotada parcialmente no primeiro contexto e (co)criada e aplicada integralmente para o segundo contexto de geração de materiais empíricos possui 71 páginas no total. Organizado em 14 seções, o dispositivo segue os eixos suleadores das rotas em educação linguística crítica, as noções da educação linguística crítica *com* crianças e as premissas/compromissos da pesquisa-ação participativa. Foi concluído por meio do movimento colaborativo proposto, ou seja, em consonância com as necessidades emergentes do contexto, das minhas visões e de minha orientadora, e fornecendo um espaço para que as praxiologias fossem compartilhadas e (co)construídas.

A (meta) possui uma capa, contendo o título e o nome dos autores⁴⁸. Dividimos a autoria deste trabalho pois ele foi sendo configurado colaborativamente semana

⁴⁸ Lucas Mateus Giacometti de Freitas e Juliana Reichert Assunção Tonelli.

após semana em orientações agendadas especificamente para refletirmos sobre os encontros. Na capa, na figura 9 presente em capítulos anteriores, se vê diversas crianças das mais diferentes etnias e se lê o título do material, *Critical Language Education with Kids*, com ênfase na palavra *with*. A capa é seguida pelo sumário contendo os catorze módulos presentes e uma página com legendas descritivas dos símbolos que permeiam todo o material. Os símbolos indicavam o foco de algumas atividades. A lâmpada acesa, por exemplo, denotava que aquele conceito era muito importante para o material, enquanto a lâmpada saindo da caixa significava que aquela atividade pedia para que os(as) agentes pensassem *otherwise* sobre conceitos, ou seja, sob outras perspectivas além das próprias. A figura 13 a seguir ilustra as primeiras páginas do material.

TABLE OF CONTENTS			P. 02	TABLE OF CONTENTS	P. 03
All the unsourced images were provided by www.canva.com					
TABLE OF CONTENTS					
04	11	16	IN THIS (META)ROUTE YOU WILL... ...learn capacities needed in order to teach English as an additional language to young learners in a critical and empowering manner through the perspective of a genre based approach. This collaborative material will provide you with the theoretical basis, language awareness and professional literacies needed to achieve your goals, always aiming to contribute to your teacher education and linguistic prowess. By the end of our course, you will have created a well rounded teaching material - the so called <i>Critical Language Education Route for English Teachers</i>. Thank you for embarking on this journey with us! Enjoy! SYMBOLS' MEANINGS:  This symbol tells you that this activity is very important to the understanding of a determined concept or idea.  This symbol tells you that it is time to think otherwise, that is, to reflect critically about something that is considered traditional or perceived as an absolute truth.  This symbol tells you that this activity is meant to be answered using the Google Forms' link provided in order to collect data for the author's thesis.  This symbol tells you that the activity is in our Google Classroom webpage.  This symbol tells you that this activity utilizes a free technological resource.		
Contextualization	Project presentation	PLTE 1			
21	23	35			
Initial production	Module 01	Module 02			
41	46	48			
PLTE 2	Second production	Module 03			
53	57	61			
Module 04	Module 05	Module 06			
69	70				
Final production	References				

Figura 13 – Páginas iniciais da (meta)rota.

Fonte: o autor (2026).

O primeiro módulo que compõe a (meta)rota é o módulo **Contextualization**, onde os(as) agentes são levados(as) a contar suas perspectivas pessoais com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (Furtoso, 2011) em relação à suas

trajetórias pessoais com a língua inglesa, compartilhar seus interesses, desejos e expectativas em relação ao material e entrar em contato com premissas basilares da educação linguística crítica com crianças. Em seguida, o módulo ***Project Presentation*** foca em apresentar o projeto comunicativo do instrumento mediador, que foi a confecção de rotas em educação linguística crítica pelos(as) estudantes. Ainda, definimos e exploramos características essenciais que toda rota deve conter. A seção seguinte, intitulada ***Professional Literacies in Teacher Education***, traz o texto de apresentação das rotas que antecede os materiais dentro da Coletânea CLERET, de modo a contribuir com letramentos profissionais e analisar as rotas do ponto de vista técnico. Neste módulo, adentramos nos parâmetros suleadores das rotas que guiarão suas produções. Mais adiante, o módulo ***Initial Production*** pede aos(as) agentes que façam um esboço das rotas que irão produzir como gênero principal da produção no material.

A partir deste ponto, entramos em módulos especializados que tocam temáticas, saberes docentes e capacidades de linguagem específicas. O primeiro, sob nome de ***Module 01: language capacities***, trabalha com a perspectiva de ensino de línguas do ISD, tomando a língua como interação social e delimitando que os(as) educadores(as) desenvolvam múltiplas capacidades de linguagens de determinados gêneros com seus(uas) alunos(as). Neste módulo, discutimos quais são as capacidades de linguagem, expandimos repertórios linguísticos em relação a elas e debatemos como o trabalho com tais capacidades podem se configurar na educação linguística crítica com crianças.

Em seguida, o ***Module 02: genre based approach***, proporciona uma retomada da perspectiva de ensino pautado em gêneros, faz uma retomada de possíveis gêneros a serem trabalhados com crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I e tenta associar quais capacidades de linguagem poderiam ser desenvolvidas na exploração de um determinado gênero (vídeo de receita) com crianças na aula de língua inglesa. Por fim, os(as) agentes são direcionados a escolherem um outro gênero que permeia o universo infantil dessa faixa etária e fazerem uma transposição didática de seus elementos para dimensões ensináveis, sem perder de foco as capacidades de linguagem, aspectos culturais e críticos.

Seguidamente, no módulo ***Professional Literacies in Teacher Education: second study***, debatemos um texto de López-Gopar (2019) sobre pedagogias críticas e suas relações com o ensino de crianças no México. Utilizamos plataformas digitais

(*Jamboard*) para compilar coletivamente as informações mais pertinentes do texto e assistimos um vídeo em formato *TEDTalk* de Rita Pierson, buscando conexões nas falas de Pierson com o que o texto de López descreve.

No módulo seguinte, chamado ***Second Production***, (os)as agentes iniciam as produções de suas rotas, focando apenas nos módulos de contextualização e produção inicial. Nesta seção, há uma lista de constatações com perguntas-guia para que os(as) agentes autoavaliem suas rotas.

Seguimos a (meta)rota com a adição do ***Module 03: playfulness and emotions***, onde discutimos os papéis da ludicidade e afetividade na educação linguística com crianças. Ainda, exploramos a abordagem RULER (Brackett et al., 2010) como aliada no trabalho com as emoções nesse contexto. Como prática, os(as) agentes desenvolveram diversas atividades pautadas em ambas as premissas que poderiam ser utilizadas em sala de língua inglesa.

O próximo módulo, chamado de ***Module 04: “anti” education***, visou discutir práticas antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas na educação linguística com crianças. Iniciamos fazendo um mapeamento de assuntos que devem ou não devem ser abordados na infância, assim como as motivações por trás dessas escolhas. Após isso, refletimos sobre uma atividade antirracista que faz uso do lúdico e respeita o universo infantil para trabalhar com as diferentes etnias e cores de pele com crianças, para depois criarmos nossas próprias atividades antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas.

Logo após, continuamos no ***Module 05: awareness of differences***, onde discutimos motivações no aprendizado de línguas adicionais que vão além do utilitarismo, com vistas para a formação cidadã da criança e o desenvolvimento de suas sensibilidades às diferenças. Assistimos e debatemos dois vídeos: um que traz definições de cultura por crianças em faixas etárias diferentes e outro sobre praxiologias de professores(as) em escolas inseridas em contextos interculturais, com falantes de múltiplas línguas maternas. Em outro debate, expandimos nossa compreensão sobre o tema por meio da diferenciação entre ensino de línguas e educação linguística.

O antepenúltimo módulo, intitulado ***Module 06: storytelling and teaching acting***, forneceu um espaço para a construção coletiva de parâmetros para a prática de contação de histórias e suas relações com gestos professorais. Exploramos uma prática online de contação de histórias durante o período pandêmico, buscando

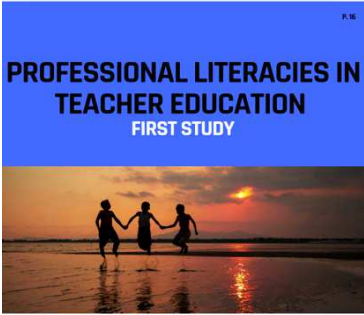
reconhecer quais capacidades de linguagem poderiam ser potencialmente desenvolvidas por aquela atividade, assim como aspectos emocionais e críticos. Por fim, pautando-nos em Stutz (2012), Francescon (2019), Miquelante (2019) e Pontara (2021), refletimos sobre as diferenças entre saberes *a ensinar* e *para ensinar*, tecendo conexões sobre como gêneros específicos demandam saberes singulares, tanto na forma de conteúdos (a ensinar) e/ou agires (para ensinar).

O penúltimo modelo, sob nome **de Final Production**, pedia para que os(as) agentes terminassem suas rotas criando os módulos finais de suas produções. A seção ainda continha outra lista de constatações para que os(as) próprios(as) agentes pudessem avaliar seus trabalhos. Os(as) alunos(as) foram encorajados a concluir suas rotas levando em consideração as praxiologias exploradas pelo grupo, assim como suas perspectivas individuais, suas lacunas de formação e/ou outros tópicos que julgam importantes para a formação do(a) educador(a) linguístico em línguas adicionais que trabalha/trabalhará com crianças. Finalmente, o módulo final **References** trouxe a lista dos referenciais teóricos que aparecem na (meta)rota que não foram referenciados ao longo do material⁴⁹. Por meio do quadro 6, resumo as seções da (meta) rota e seus objetivos, a partir do módulo de contextualização.

Quadro 6 – Plano geral da segunda versão da (meta)rota

Seção	Objetivos	Páginas
Contextualization: Introductory module  CONTEXTUALIZATION INTRODUCTORY MODULE This module will: - Introduce the material; - Provide overall understanding of key concepts used throughout the material; - Inform the participants of our goals and aims; - Begin the discussion towards critical thinking development in young learners.	Introduce the material; Provide overall understanding of key concepts used throughout the material; Inform the participants of our goals and aims; Begin the discussion towards critical thinking development in young learners. Map students' needs, motives and desires to be incorporated in the material.	04-10
Project presentation: Project module	Present the communicative project;	11-15

⁴⁹ Todas as imagens utilizadas na (meta)rota que não estão referenciadas ao longo do material são provenientes do catálogo de imagens da plataforma *Canva*.

 PROJECT PRESENTATION PROJECT MODULE P. 11 This module will: - Present the communicative project; - Engage the participants towards the material's project; - Deepen our knowledge towards professional literacies.	Engage the participants towards the material's project; Deepen our knowledge towards professional literacies.	
Professional literacies in teacher education I: First study  PROFESSIONAL LITERACIES IN TEACHER EDUCATION FIRST STUDY P. 18 This module will: - Provide useful insights regarding linguistic teacher education; - Debate theoretical concepts regarding linguistic education; - Contribute to the participant's professional literacy; - Establish frameworks for the creation of specific teaching materials.	Provide useful insights regarding linguistic teacher education; Debate theoretical concepts regarding linguistic education; Contribute to the participant's professional literacy; Establish frameworks for the creation of specific teaching materials.	16-20
Initial Production  INITIAL PRODUCTION P. 21 This module will: - Provide a space for your first steps towards the creation of your material.	Provide a space for your first steps towards the creation of your material.	21-22
Module 01 Language capacities	Discuss what language capacities are; Reflect on language capacities roles when teaching using a genre-based approach with kids;	23-34

MODULE 01 LANGUAGE CAPACITIES  This module will: - Discuss what language capacities are; - Reflect on language capacities roles when teaching using a genre-based approach with kids; - Deepen the participants vocabulary towards language capacities; - Consider the work with language capacities with children.	Deepen the participants vocabulary towards language capacities; Consider the work with language capacities with children.	
Module 02 Genre based approach MODULE 02 GENRE BASED APPROACH  This module will: - Provide an overview of genre selection when teaching English with kids; - Highlight the elementary characteristics of each genre provided; - Further the discussion about critical thinking with kids.	Provide an overview of genre selection when teaching English with kids; Highlight the elementary characteristics of each genre provided; Further the discussion about critical thinking with kids.	35-40
Professional literacies in teacher education II: Second study PROFESSIONAL LITERACIES IN TEACHER EDUCATION SECOND STUDY  This module will: - Provide useful insights regarding linguistic teacher education; - Debate theoretical concepts regarding linguistic education; - Contribute to the participant's professional literacy; - Discuss critical thinking development with young learners.	Provide useful insights regarding linguistic teacher education; Debate theoretical concepts regarding linguistic education; Contribute to the participant's professional literacy; Discuss critical thinking development with young learners.	41-45
Second Production	Provide a space for the continuation of the creation of your material.	46-47

P. 46 SECOND PRODUCTION  This module will: - Provide a space for the continuation of the creation of your material.		
Module 03 Playfulness and emotions P. 48 MODULE 03 PLAYFULNESS AND EMOTIONS  This module will: - Discuss the roles of playfulness and emotions in relation to critical language education with kids; - Discuss possibilities of playfulness in genre-based approaches.	Discuss the roles of playfulness and emotions in relation to critical language education with kids; Discuss possibilities of playfulness in genre-based approaches.	48-52
Module 04 P. 53 MODULE 04 "ANTI" EDUCATION  This module will: - Discuss anti-racist, anti-sexist and anti-homophobic practices in children language education; - Discuss possibilities of activities centered around the theme. "Anti" Education	Discuss anti-racist, anti-sexist and anti-homophobic practices in children language education; Discuss possibilities of activities centered around the theme.	53-56
Module 05 Awareness of differences	Discuss contemporary paradigms on critical language teaching with kids;	57-60

MODULE 05 AWARENESS OF DIFFERENCES  This module will: - Discuss contemporary paradigms on critical language teaching with kids; - Reflect upon different quotes from several researchers; - Perceive potentialities of language teaching as it raises awareness of differences.	Reflect upon different quotes from several researchers; Perceive potentialities of language teaching as it raises awareness of differences.	
Module 06 Storytelling and teacher acting MODULE 06 STORYTELLING AND TEACHER ACTING  This module will: - Provide a space for the collective construction of a storytelling and teacher acting framework when teaching English with kids; - Reflect upon different knowledges teachers must possess in order to teach kids; - Correlate different knowledges to different genres.	Provide a space for the collective construction of a storytelling and teacher acting framework when teaching English with kids; Reflect upon different knowledges teachers must possess in order to teach kids; Correlate different knowledges to different genres.	61-67
Final Production FINAL PRODUCTION  This module will: - Provide a space for the continuation of the creation of your material.	Provide a space for the continuation of the creation of your material.	68-69
References	Provide a list of the references and materials used.	70-71

 REFERENCES This module will: - Provide a list of the references and materials used.		

Fonte: o autor (2026).

A esfera de atividade humana (Bakhtin, 1997) em que a (meta)rota está inserida é a acadêmica com foco no agir social voltado para a criação de material didático (auto)formativo. Concebemos a rotas em educação linguística crítica como gênero principal, cuja circulação se dará por meio de repositórios digitais ou outros meios a serem definidos em conjunto com os(as) agentes da pesquisa ao fim do processo, como preconizado pelos pilares da pesquisa-ação participativa (Torre, 2009). Os temas centrais envolvem a educação linguística crítica *com* crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter; 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020), seus saberes e agires docentes e preceitos do ISD (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2007). O dispositivo aborda aspectos léxico-gramaticais como flexões verbais no presente, gerúndio e pretérito, vocabulário acadêmico-científico relacionado às correntes teóricas, equivalências em tradução, conjunções, tipologias de diversos gêneros e adjetivos, prefixos e exploração de linguagem sexista, homofóbica e racista em língua inglesa. Há muita prática de todas as capacidades de linguagem e um grande foco em aprimoramento linguístico por meio dessas práticas. Embora o material esteja organizado em seções de *pre-*, *while-* e *post-activities* que condensam as capacidades em aspectos de leitura, escrita, fala e escuta, é importante ressaltar que não reconhecemos essas quatro habilidades como únicas ao desenvolvimento linguístico, sendo colocadas no material apenas para facilitar a organização das atividades em cada módulo.

Ainda, no bojo da (meta)rota, são contempladas práticas em pronúncia, com ênfase no inglês como língua franca e no sotaque brasileiro. Há uma quantidade

relativamente grande de contato com variados sotaques e modos de falar por meio da exploração de vivência de falantes de inglês como língua adicional em contexto escolar. No que diz respeito aos letramentos profissionais, destacam-se perspectivas de língua como interação social (Miquelante, Cristovão, 2021) e definições de capacidades de linguagem (Cristovão, Artemeva, 2018; Tonelli, 2017; Denardi, 2017; Lousada, Sumyia, 2022). Também são abordados os dispositivos rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês (Miquelante, Cristovão, 2021) e pedagogias críticas (López-Gopar, 2019) em seções específicas de letramentos profissionais. Ademais, há a exploração de abordagens para o trabalho com as emoções na infância seguindo a abordagem RULER (Brackett et al., 2010).

No âmbito dos letramentos digitais (Miquelante, Cristovão, 2021), inclui-se a utilização de plataformas como *Google Docs* e *Forms*, *Mentimeter*, *Canva*, além da navegação e o acesso a sites para busca de textos. Explora-se a utilização dessas plataformas para a criação de materiais digitais colaborativos, busca de textos pertencentes a determinados gêneros e suas possíveis utilizações em sala de aula de LAI. Igualmente, debatemos sobre como analisar tais plataformas como fontes de dados credíveis.

As praxiologias que emergiram⁵⁰ (Brossi, 2022) do material em relação aos saberes docentes foram fundamentadas em referenciais como Stutz (2012), Francescon (2019), Miquelante (2019) e Pontara (2021) no que tange preceitos do ISD e perspectivas da língua como interação social, com enfoque na educação linguística crítica (Tonelli et al., 2022) e no ensino pautado em gêneros com crianças do primeiro ciclo do fundamental (Tonelli et al., 2022). A contação de histórias é abordada a partir de autores como Tonelli (2005), Gomes (2008) e Ghosn (2013), enquanto a ludicidade e as emoções na infância são discutidas com base em Richards (2020) e López (2017). Há a presença de uma discussão a respeito do afastamento do termo ensino de línguas para educação linguística baseando-se em Passarelli (2019), Merlo e Fonseca (2020) e Tonelli (2023).

No módulo 04, pautados em uma citação de Angela Davis⁵¹, os(as) agentes

⁵⁰Ecoamos Brossi (2022) e utilizamos o termo praxiologias emergentes nesta tese para definir oportunidades (atividades, perguntas, discussões) nos instrumentos mediadores que incentivaram o compartilhamento de praxiologias dos(as) agentes. Nos materiais, esses momentos estão atrelados à discussão de textos, vídeos e outras materializações das opiniões de outros(as) profissionais que serviram como ‘faísca’ para que a discussão e o compartilhamento ocorressem.

⁵¹ Do original em inglês: In a racist society, it is not enough to be non-racist, we must be antiracist”.

pensaram, coletivamente em práticas pedagógicas anti-homofóbicas e antissexistas coletivamente, acessando seus repositórios de conhecimento individuais, ou seja, o que sabiam sobre o assunto assim como suas atuações em sala com crianças. Ainda no módulo 05, por meio de citações de Passarelli (2019), Merlo e Fonseca (2020) e Tonelli (2023), os(as) agentes comentaram sobre a função da educação linguística crítica com crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020) na sensibilização à outras formas de viver, trazendo suas perspectivas e práticas “para a mesa”. Entendemos que, por meio dos textos supracitados como pontapés iniciais para a discussão, os(as) agentes puderam compartilhar suas praxiologias a respeito dos temas. É importante frisar que muitas praxiologias relacionadas aos mais variados assuntos emergiram por meio dos SOT e STT, advindo de perguntas presentes no material e/ou em debates que permeiam o ambiente universitário. O compartilhamento de praxiologias será explorado com mais afinco na seção *O que nos ensinamos*.

Em relação à dimensão intercultural (Miquelante, Cristovão, Pontara 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002), o material faz parte das categorias: a) identidade social e grupos sociais, referente às “diversidade identitária constituída por diferentes classes sociais, minorias étnicas, grupos regionais que formam uma nação” (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020, p. 159); b) interação social, referente às “convenções sociais envolvendo ações verbais e não verbais em diferentes espaços e/ou grupos” (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020, p.159; e c) socialização e ciclos de vida, referente à “instituições e práticas que podem ser relevantes e representar grupos sociais em diferentes etapas da vida” (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020, p.159). A esse respeito, as autoras ressaltam que:

Nesse sentido, o quadro teórico do ISD compreende a linguagem como prática social, implicando a relação intrínseca entre língua e cultura. Sendo assim, o domínio de uma língua requer também uma consciência (inter)cultural, bem como uma maestria na dimensão (inter)cultural. Tanto assim que o Quadro Comum Europeu de Referência inclui a dimensão (inter)cultural como propósito no ensino de línguas. Tal dimensão pressupõe que cultura não se limita a artefatos culturais de um país ou de um povo, mas pode ser entendida como “um meio compartilhado de vida” no qual a comunicação se baseia em respeito, equidade, direitos humanos e compreensão nas relações humanas (inter)culturais.

Recuperamos alguns módulos que consideramos essenciais da (meta)rota da

pilotagem. Justificamos, por exemplo, a retomada da contextualização e dos módulos sobre preceitos do ISD (*Professional literacies in teacher education 1, Module 1 and Module 2*), pois os consideramos relevantes para qualquer contexto em que a (meta)rota for aplicada, visto que trazem conceitos basilares para a produção das rotas pelo(as) agentes. Ainda, reutilizamos o segundo módulo sobre letramentos profissionais (*Professional literacies in teacher education 2*), que discorre sobre concepções da educação linguística crítica, pois entendemos que este também se torna basilar no âmbito crítico da (meta)rota. Mais adiante, o módulo sobre afetividade e emoções (*Module 03*) também foi considerado, porém de forma expandida, pois uma dupla de agentes decidiu trabalhar com esse tema em uma de suas rotas, além de mostrar interesse sobre o tópico, uma vez que já atuavam com crianças muito pequenas.

Apontamos algumas adições propostas à versão piloto do material, em concordância com as necessidades e os desejos do contexto. Primeiramente, há a adição de um módulo específico sobre a discussão de pedagogias antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas - *Module 04*. O módulo foi adicionado por dois motivos: a) uma das duplas de agentes da pesquisa estava criando uma rota sobre pedagogias antirracistas com crianças; e b) uma das duplas mostrou interesse no tópico durante os encontros. Essa dupla, composta por dois colegas altamente politizados⁵², lidavam com questões raciais diariamente e davam grande importância para pedagogias antirracistas logo na infância.

Ademais, há a soma de um módulo sobre sensibilização às diferenças (Tonelli, Kawachi-Furlan, 2021; Tonelli, 2023) por meio da educação linguística na infância - *Module 05*. As motivações para a incorporação deste módulo foram: a) uma das duplas de agentes estava criando uma rota sobre respeito às diferenças; e b) uma das duplas mostrou interesse sobre esse assunto durante a geração de dados. Igualmente à dupla anterior, os(as) agentes vivenciavam o desrespeito e preconceito em suas vidas, e justificaram suas escolhas por conta deste fator. Desta forma, os módulos foram criados e integrados ao material. Há, também, a presença da etapa de produção final e as referências de todo o material, seções que não estavam presentes na primeira versão pois os(as) agentes encerraram suas participações antes disso.

Por fim, os instrumentos avaliativos foram as rotas criadas pelos(as)

⁵² Deflagrado nas falas dos agentes.

próprios(as) agentes da pesquisa (primeira produção, segunda produção e produção final). O quadro 7 a seguir evidencia o construto praxiológico do ISD brasileiro a respeito da (meta)rota.

Quadro 7 – Quadro-sumário da (meta)rota

Esfera	Acadêmica.
Agir social	Criar material didático autoformativo.
Gênero	Rotas em educação linguística crítica.
Mídia/meio de circulação	Repositórios digitais/A definir com agentes.
Temas	Educação linguística crítica com crianças.
Aspectos gramaticais Léxico-	Flexões verbais no presente, gerúndio e pretérito; Vocabulário acadêmico-científico referente às correntes teóricas; Equivalências em tradução; Conjunções; Tipologias de diversos gêneros; Adjetivos; Perguntas WH-; Imperativos; Linguagem sexista, homofóbica e racista; Prefixos.
Práticas em pronúncia	Inglês como língua Franca; Sotaque brasileiro; Contato com variados sotaques e modos de falar; Vivências de falantes de inglês como língua adicional em contexto escolar.
Letramentos profissionais	Língua como interação social (Miquelante, Cristovão, 2021); Capacidades de linguagem (Cristovão, Artemeva, 2018; Tonelli, 2017; Denardi, 2017; Lousada, Sumyia, 2022). Dispositivo rota em educação linguística crítica para professores de Inglês (Miquelante, Cristovão, 2021). Pedagogias críticas (López-Gopar, 2019); Abordagem RULER para o trabalho com emoções.
Letramentos digitais	Utilizar plataformas Google (Docs e Forms); Utilizar plataforma Canva; Utilizar plataforma Mentimeter; Navegar e acessar sites em busca de textos; Criar material digital em movimentos colaborativos por meio de plataformas digitais; Analisar fontes de dados credíveis.
Bases para praxiologias emergentes	Saberes docentes (Stutz, 2012; Francescon, 2019; Miquelante, 2019; Pontara, 2021); Pedagogias antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas; Educação linguística ao invés de ensino de línguas; (Passarelli, 2019; Merlo e Fonseca, 2020; Tonelli, 2023); Educação linguística crítica (Tonelli et al., 2022); Ensino pautado em gêneros (Tonelli et al., 2022); Contação de histórias (Tonelli, 2005; Gomes, 2008; Ghosn, 2013); Ludicidade e emoções na infância (Richards, 2020; López, 2017);

	Agir docente e gestos específicos da educação linguística com crianças.
Dimensão Intercultural	Identidade social e grupos sociais; Interação social; Socialização e ciclos de vida.
Instrumentos avaliativos	Atividades em sala (portfolio de atividades); Produção do material didático autoformativo (em três etapas).

Fonte: o autor, baseado em Miquelante, Cristovão, 2021.

Como evidenciado no quadro-sumário, a (meta)rota em educação linguística crítica para professores(as) de inglês capta as premissas do dispositivo que o antecede, a rota em educação linguística crítica, com um diferencial: trata as rotas como dispositivo, mas também como gênero a ser trabalhado, internalizado e colocado em uso no futuro. Dessa forma, a (meta)rota, em um movimento colaborativo e fruto de escuta ativa (Carneiro, 2016) por parte do(a) educador(a), almeja ensinar professores(as) em formação a criar suas próprias rotas, também *por meio* da língua inglesa. Sabemos que a criação de materiais (Buose, Santos, 2017; Santos, 2024) e dispositivos didáticos (Magiolo, 2021; Ferreira, 2024) é uma prática inerente à nossa profissão. Desse modo, ao darmos a opção para que nossos(as) alunos(as) criem seus próprios materiais didático-mediadores (auto)formativos, imbuindo seus conhecimentos, visões e práticas, ou seja, suas praxiologias em suas produções enquanto utilizam o instrumento mediador, estamos ecoando as premissas freirianas e tratando nossos(as) aprendizes em contexto universitário, comumente subalternizados, como fontes de conhecimentos valiosas e como agentes com algo a contribuir (Freire, 1987).

Em particular, ao analisarmos a (meta)rota criada especificamente nesse trabalho, notamos dois eixos diferenciais adicionados aos eixos suleadores originários das rotas, pensando na característica colaborativa do material e na falta de ambientes formativos para professores(as) de inglês que atuam ou irão atuar com crianças: o eixo ‘colaboração’ e o eixo ‘educação linguística crítica *com* crianças’. Dessa maneira, o dispositivo mediador (co)criado é atravessado pelos princípios da educação linguística crítica *com* crianças em língua inglesa (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020; Tonelli et al., 2022; Tonelli, 2023) e se preocupa com a formação de professores(as) desse contexto específico. Frisamos, entretanto, que este segundo eixo não era inerente à expansão inicial proposta aqui, mas surgiu de reflexões ao longo do meu processo de doutoramento, do referencial

teórico, do contexto que estava inserido profissionalmente e dos próprios materiais empíricos. Desse modo, compreendemos que as (meta)rotas podem ser perpassadas por outros princípios temáticos, podendo ter seu segundo eixo, que nesta tese se configura como eixo de “educação linguística crítica *com* crianças”, reconfigurado e/ou substituído com vistas a proporcionar saberes docentes atrelados a outros temas que não este.

Por exemplo, uma (meta)rota poderia incorporar perspectivas pedagógicas feministas (Costa, 2022), onde discentes criam suas próprias rotas sobre esse tipo específico de pedagogia, englobando seus saberes singulares. Nesta possibilidade, a expansão traria alguns preceitos sobre o tema e possibilitaria espaço para o compartilhamento de praxiologias entre todos(as) os(as) participantes. Ou uma (meta)rota (co)construída em torno do tema de ensino de línguas na perspectiva do acolhimento, onde os(as) alunos(as) são expostos aos preceitos inerentes a esta abordagem por meio da língua inglesa enquanto constroem suas rotas, refletindo o que foi apreendido em consonância com o que já sabem, visto que muitos(as) estão em contato com alunos(as) migrantes e podem trazer para o grupo suas praxiologias acerca do tema. Ou, até mesmo, uma (meta)rota que se preocupa em tratar letramentos em avaliação, a qual poderia proporcionar momentos valiosos de discussão sobre esse movimento ao mesmo tempo em que possibilita que os(as) alunos(as) transponham seus saberes avaliativos nos debates proporcionados pelo material e em suas produções, visto que muitos(as) já aplicam avaliações como professores(as) regentes e/ou passam pelos processos avaliativos em língua inglesa como alunos. De qualquer maneira, o ponto que quero frisar é que o dispositivo (meta)rota possui flexibilidade inerente em relação aos temas que busca explorar, mas sempre com o objetivo de (co)construção de conhecimentos e repertórios com a participação de todos(as) os(as) presentes.

Esta variedade de conteúdos temáticos já estava presente nas rotas produzidas e publicadas por membros e membras do grupo de pesquisa LED (Miquelante, Cristovão (2021); Cristovão, Francescon (2023); Francescon, Cristovão (2023); Freitas, Cristovão (2023); Cristovão, Miquelante (2023); Pena, Trevisan Ferreira, Freitas, Cristovão (2023); Trevisan Ferreira, Pena, Cristovão (2023); Trevisani, Pontara, Corrêa, Cristovão (2023). Entretanto, os conteúdos ali inseridos refletiam diretamente as escolhas dos(as) autores(as), enquanto a (meta)rota permite, por meio do enaltecimento das vozes dos(as) agentes, da colaboração e das produções

provenientes dela, que os(as) agentes tenham suas praxiologias explicitadas, exercendo verdadeiramente sua agência (D'Almas, 2016). Portanto, ecoamos Freire ao não renunciarmos à amorosidade, ou seja, a valorização integral de nossos alunos e alunas e suas vozes, para seguimos com o rigor técnico e científico de nosso trabalho. A formação destes profissionais seguiria sendo feita com muito zelo e com a supervisão de mediadores (o(a) professor(a) e a (meta)rota), mas com múltiplas possibilidades de compartilhamento de praxiologias daqueles que, muitas vezes, não têm oportunidade de colaborar com a discussão.

A figura 14 a seguir, propositalmente criada em formato de rosa dos ventos, como em uma bússola ou em um mapa, almeja representar a expansão dos princípios suleadores das rotas em educação linguística crítica propostos originalmente (Miquelante, Cristovão (2021); Cristovão, Francescon (2023); Francescon, Cristovão (2023); Freitas, Cristovão (2023); Cristovão, Miquelante (2023); Pena, Trevisan Ferreira, Freitas, Cristovão (2023); Trevisan Ferreira, Pena, Cristovão (2023); Trevisani, Pontara, Corrêa, Cristovão (2023) e integraliza as características basilares da (meta)rota utilizada neste trabalho, com adição do eixo “colaboração”. A escolha do formato que se assemelha a uma rosa dos ventos é devido ao fato de a representação apontar para possíveis direções a serem seguidas, conectados por um centro comum: preceitos de língua como prática social. Diante disso, a (meta)rota se configura como uma expansão flexível do dispositivo originário.

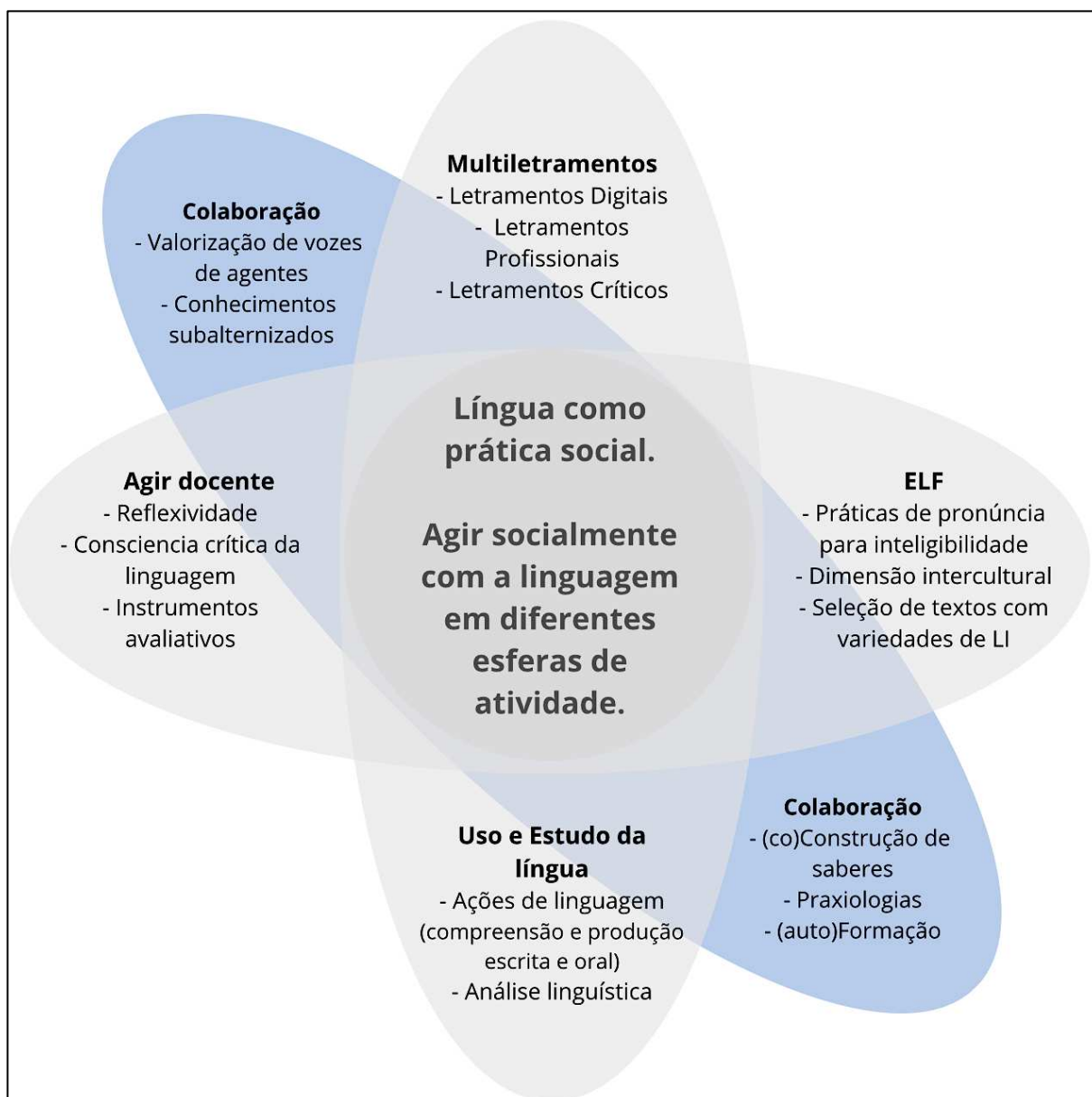


Figura 14 – Princípios suleadores para a produção das (meta)rotas em educação linguística crítica para professores de inglês.

Fonte: o autor (2025), a partir de Miquelante, Cristovão (2021), previamente adaptado de Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 479).

O eixo “colaboração” traz cinco elementos constituintes que se baseiam fortemente nos pilares da pesquisa-ação participativa (Torre, 2009). O primeiro deles é a valorização de vozes de agentes, que deflagra que o(a) criador(a) da (meta)rota precisa, como característica basilar, ouvir ativamente seus(as) usuários(as) de modo que essas vozes permeiem o material e a mediação. Nesse sentido, quando os(as) agentes evidenciam alguma perspectiva ou desejo, o dispositivo deve se configurar por meio de módulos e/ou atividades que busquem debater criticamente o que foi

ouvido⁵³. Ademais, outro aspecto-base é a incorporação de “conhecimentos subalternizados”. Na (meta)rota criada neste trabalho, essa incorporação se solidificou no movimento de oportunizar o compartilhamento do que os(as) agentes já sabiam sobre o tema em questão. No caso, a posição do discente é sociohistoricamente subalternizada em comparação à posição do(a) docente. A relação de poder a níveis desiguais entre o(a) professor(a) e seus(uas) alunos(as) é evidente, como um(a) que sabe e outro(a) que não sabe – ou que sabe menos. A (meta)rota buscou atenuar essa relação ao deixar os saberes dos(as) agentes à frente do processo⁵⁴, por meio do incentivo de compartilhamento de suas praxiologias nas atividades dos materiais como elementos essenciais na formação do grupo e na confecção de seus próprios materiais (auto)formativos.

Ainda, no que tange a característica denominada “(co)construção de saberes”, evidenciamos que a identificação, exploração e edificação de conhecimentos devem ser feitas de formas coletivas na (meta)rota. Todos(as), agentes e pesquisador(a), possuem as habilidades e capacidades de (co)construir ciência⁵⁵. Ainda, em relação à característica-base intitulada “praxiologias”, entendemos que o dispositivo deva proporcionar oportunidades para que ambos os(as) agentes e o(a) pesquisador possam discorrer e compartilhar suas praxiologias em relação ao tema. Nesse ponto, os(as) agentes são estimulados a trazer para a discussão suas práticas em sala, pautados na experiência própria e/ou em praxiologias estudadas, visto que eles(as) não são repositórios vazios de conhecimento, mas sim fontes de saberes, podendo contribuir em graus diferentes para o debate do tema, para sua formação e/ou formação de outrem⁵⁶.

Por fim, a (meta)rota possui a característica-base “(auto)formação”, pois os(as) agentes estão sendo formados(as) pelo dispositivo ao mesmo tempo que formam a si e seus colegas. Esse movimento ocorre, pois, a (meta)rota dá abertura para que a troca de saberes aconteça. Nisso, cada agente contribui para a formação do(a)

⁵³ Baseado na premissa da pesquisa ação-participativa: Todas as pessoas possuem conhecimentos valiosos sobre suas vidas e experiências.

⁵⁴ Baseado no compromisso da pesquisa-ação participativa: Valorizar saberes historicamente marginalizados e considerados ilegítimos (advindos de jovens, prisioneiros, imigrantes, etc.) (Torre, 2009).

⁵⁵ Baseado no compromisso da pesquisa-ação participativa: Promover a ideia de que indivíduos estão em constante construção - que suas ideias, opiniões e formações irão se desenvolver, crescer e mudar. (Torre, 2009)

⁵⁶ Baseado no compromisso da pesquisa-ação participativa: Compartilhar os vários conhecimentos e recursos dentro do coletivo para que os membros possam participar da forma mais igualitária possível.

outro(a). Igualmente, ao desenvolverem suas próprias rotas em educação linguística crítica, os(as) agentes pesquisam sobre o tópico e recheiam o material com seus saberes – já existentes e/ou (co)construídos pelo processo⁵⁷. Dessa maneira, a formação não ocorre apenas de forma bancária e linear, de mim para meus(minhas) alunos(as), onde os(as) agentes suficientemente reproduzem em suas rotas apenas o que lhes foi ensinado, em uma moção de reprodução de conhecimentos. Ao contrário, os(as) agentes constroem seus materiais utilizando todos os seus repertórios, provenientes da minha atuação em sala ou de outras bagagens que carregam como indivíduos completos, do agora e não de um futuro próximo.

O segundo eixo incorporado, o eixo da “educação linguística crítica *com* crianças” é vital nesta tese e foi justificado no capítulo de introdução⁵⁸. Durante meu processo de doutoramento, consegui perceber conexões entre a educação linguística *com* crianças e o eixo de “colaboração” adicionado na expansão das rotas. Questionei-me, diversas vezes, como poderíamos estar formando professores(as) que valorizariam as vozes das crianças (Malta, 2024), que promoveriam uma educação libertadora e emancipatória *com* elas, sem possibilitarmos, ou ao menos tentarmos, o mesmo movimento em suas formações. Conforme nos adverte Freire (2003), estaríamos nos contradizendo ao invés de tentar diminuir o abismo que existe entre nossa fala e nossa prática? Dessa maneira, por meio da figura 15 a seguir, apresentamos as características deste eixo no dispositivo que emergiu no contexto desta tese.

⁵⁷ Baseado na premissa da pesquisa-ação participativa: Todas as pessoas possuem a habilidade de desenvolver uma forte análise crítica do mundo, de dados, de experiências sociais, etc.

⁵⁸ Retomo as justificativas: a necessidade de suprir lacunas de conhecimento, principalmente no que tange à formação críticas de professores(as) de inglês *com* crianças, consolidar dispositivos mediadores brasileiros sob a luz do ISD, valorizar a (co)construção de conhecimentos na academia valorizando as vozes dos discentes e promover uma educação/formação com vistas para atenuação de poderes hegemônicos causados pelo sistema capitalista já na infância.

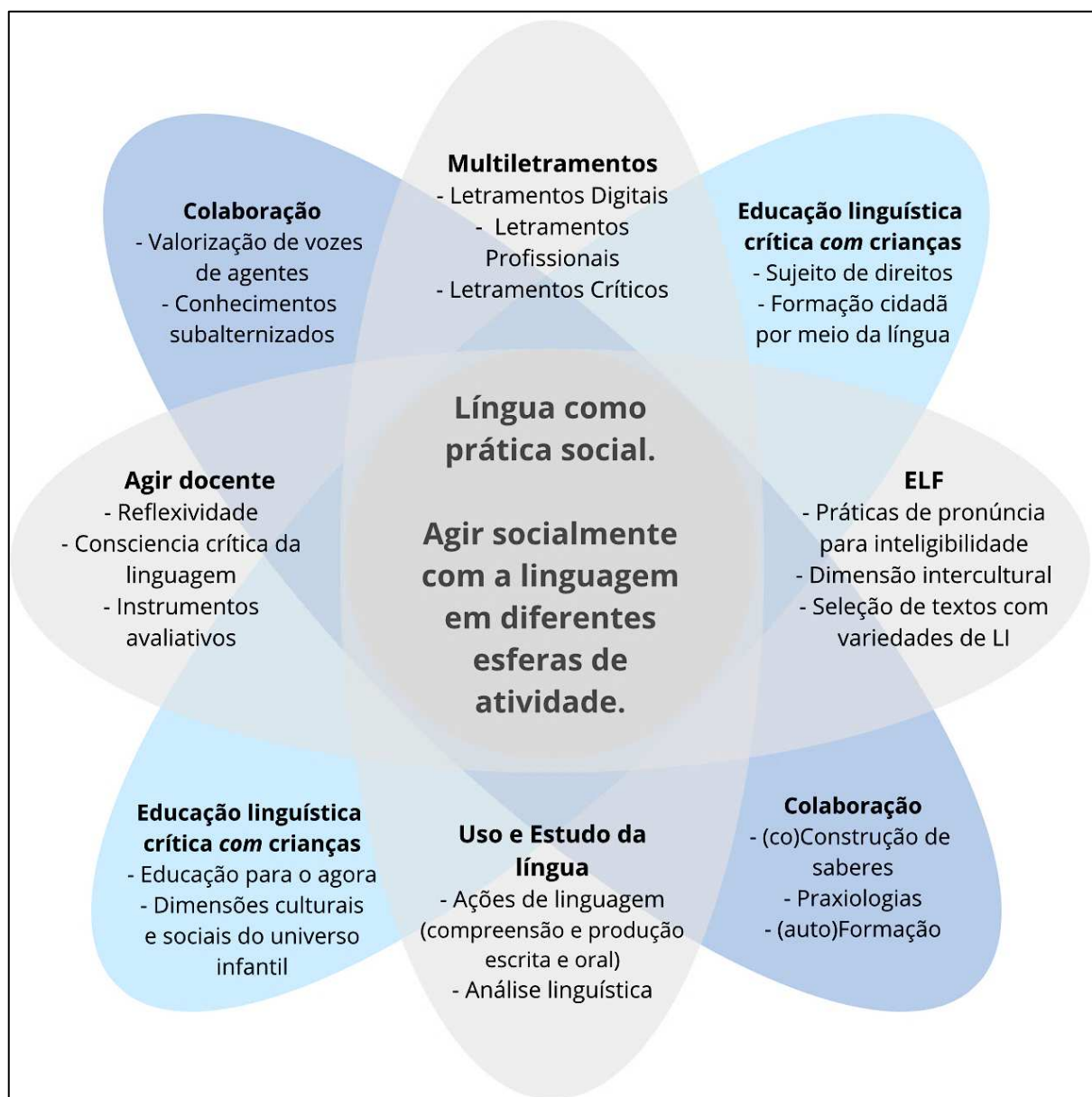


Figura 15 – Princípios orientadores para a produção das (meta)rotas em educação linguística crítica para professores de inglês com crianças.

Fonte: o autor (2026), a partir de Miquelante, Cristovão (2021), previamente adaptado de Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 479).

O eixo “educação linguística crítica com crianças” traz quatro aspectos-base que se pautam nessa perspectiva. O primeiro deles, “sujeito de direitos”, se relaciona com a compreensão da criança como um indivíduo assegurado por leis (Brasil, 1990; Girão, Brandão, 2021), inclusive leis que discorrem sobre sua formação integral como ser humano (Brasil, 1990). Nesse sentido, a (meta)rota se comprometeu na discussão sobre o tratamento de jovens aprendizes respaldados por diretrizes federativas de nossa nação, promovendo a educação linguística em língua inglesa como um direito

da criança. Sociohistoricamente subalternizadas, essa perspectiva em prol do grupo social criança se tornou indispensável para esta reconfiguração. A característica “formação cidadã por meio da língua” expõe o comprometimento do material em promover debates sobre a ELLA como uma modalidade educacional que não se preocupa apenas com a formação linguística dos indivíduos, mas, também, com sua formação como ser humano em todos os âmbitos (Tonelli, 2023). Essa característica pontua que podemos e devemos formar as crianças como falantes de língua inglesa ao mesmo tempo que as formamos como cidadãs respeitadas e sensíveis às diferenças e outras formas de viver.

A terceira característica, denominada “educação para o agora” se pauta na premissa de que o direito a uma ELLA de qualidade na infância não deva estar atrelado apenas ao pensamento de que o(a) jovem irá precisar dessa língua no futuro, muitas vezes atrelado a motivações mercadológicas (Tonelli, Kawachi-Furlan, 2021). Defendemos que os benefícios de uma ELLA estão também no agora e trazem proveitos para suas práticas sociais no presente da criança, não apenas quando forem prestar um vestibular ou passar por uma entrevista de emprego. Finalmente, a característica “dimensões culturais e sociais do universo infantil” é explorada na rota ao promover debates sobre como a educação linguística crítica *com* crianças deve estar permeada por atividades que respeitem as fases do desenvolvimento infantil (Piaget, 1980), assim como as práticas sociais e culturais que estão inseridas (Tonelli et al., 2022)⁵⁹. Nas atividades da (meta)rota, existe uma gama de momentos que o material se debruça sobre como trabalhar com gêneros inerentes a essas práticas sociais, temas que envolvem o universo infantil e procedimentos que respeitam as linguagens (Tonelli, 2023) das crianças para tratar de diversos assuntos.

Resumidamente, dessa maneira, retomamos os dois eixos suleadores não-hierárquicos que foram adicionados à proposta original: 1) o eixo da educação linguística crítica *com* crianças; e 2) eixo de colaboração. No primeiro, listamos quatro características essenciais presentes na (meta)rota aqui construídas, a saber: crianças como sujeito de direitos com suas vozes valorizadas; formação cidadã por meio da

⁵⁹ Referenciamos o material ‘Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental’ por Tonelli et al. (2022) pelas convenções da ABNT. Entretanto, nota-se que esta publicação é fruto de pesquisas lideradas por Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES), Giuliana Castro Brossi (UEG), Gladys Quevedo-Camargo (Unb), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) e Sandra Regina Buttros Gattolin (UFSCar), entre outros(as) pesquisadores.

língua inglesa; educação para usufruto do agora e não apenas com vistas para o futuro; e dimensões culturais e sociais do universo infantil. Colocamos a valorização das múltiplas vozes dos(as) pequenos(as) como prática essencial que permeia a educação linguística crítica *com* eles e elas com igualdade do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos assegurados por leis (Brasil, 1990; Girão, Brandão, 2021), e com sua formação cidadã (co)construída por meio da educação linguística (Tonelli, 2023.). Ainda, o eixo deflagra a necessidade de uma educação *com* crianças preocupada com suas necessidades de agora, e não apenas de um futuro próximo, com, por exemplo, a preocupação com um emprego melhor, igualmente comprometida com as dimensões culturais e social do universo infantil (Kawachi-Furlan, Malta, 2020.). Entendemos que esses quatro pontos são os de suma importância para as concepções da educação linguística crítica *com* crianças embora a perspectiva não se resuma a eles.

Semelhantemente, no segundo, listamos cinco traços vitais de colaboração os quais foram incorporados à (co)construção de saberes em um fluxo contínuo de aprendizado mútuo entre os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as), assim como a valorização de suas vozes e seus saberes considerados subalternizados. No caso do contexto de ensino superior, tais saberes remetem aos conhecimentos que os(as) discentes possuem em relação ao tema abordado, a saber, educação linguística crítica *com* crianças. Outrossim, concluímos como elementos fundamentais a participação e a negociação ativa por parte dos(as) agentes na pesquisa e na (co)construção do material enquanto envolvem no processo suas praxiologias em um movimento (auto)formativo. O eixo também compartilha a responsabilidade pela educação formativa desses indivíduos, os(as) colocando como protagonistas de sua formação em um movimento de (auto)formação.

Os procedimentos de análise que permearam este grupo de materiais empíricos foram, em uma primeira instância, constituídos de buscas e análises qualitativas no material com intuito de deflagrar os eixos originários das rotas em educação linguística crítica. O intuito dessas categorizações foi responder às perguntas de pesquisa referentes ao quarto objetivo específico, que visou listar as características integrantes do dispositivo aqui proposto.

Desse modo, encontramos na (meta)rota textos, atividades e/ou elementos que proporcionam discussões sobre: a) a Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden et al., 1996) e relações do uso social da língua nas esferas digitais, profissionais e em

termos de criticidade; b) o agir docente, a reflexão como atividade docente e procedimentos avaliativos por abordagens críticas (Miquelante, Cristovão, 2021); c) o reconhecimento do inglês como língua franca e o termos de interculturalidade (Miquelante, Cristovão, Pontara 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002) e inteligibilidade referentes à língua em adição de textos que façam uso de variedades linguísticas do inglês; d) o uso e estudo da Língua, em práticas de análise linguística, chances de aprimoramento linguístico proporcionado pelas atividades e por ações de linguagem; e) preceitos da educação linguística crítica *com* crianças, o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e sua formação cidadã *por meio* da língua Inglesa, ente outros elementos deste eixo; e f) aspectos de colaboração, (co)construção de saberes e conhecimentos hegemonicamente subalternizados assim como a participação ativa dos(as) agentes, assim como outros elementos deste eixo.

Delimitados, dessa maneira, parâmetros basilares da expansão em questão e oferecemos a figura 15 como subsídio para declarar que atingimos o objetivo específico 04 e resposta da pergunta de pesquisa que o permeia. Com parâmetros bem definidos em relação à (meta)rota, partimos para a próxima seção que descreve os desdobramentos iniciais da aplicação do dispositivo.

5.2 DE ONDE PARTIMOS

O início dessa viagem se deu muito antes da minha entrada no Doutorado. Durante meu Mestrado e minha participação na (co)criação das oito rotas em educação linguística da *Coleção Cleret*, sentia um desejo de colaboração mais pulsante entre docentes e discentes. Me inquietava muito o fato de que os materiais que criamos, embora confeccionados com o maior zelo pelos diversos autores que se colocaram em disposição de fazê-lo, deixavam pouco espaço para que os discentes se manifestassem sobre suas praxiologias em diversos temas que dominavam. De fato, há seções no material, como as atividades “*As a teacher*” que visavam reverter o movimento hegemônico onde apenas o(a) professor(a) universitário(a) comandava as abordagens em sala e escolhia todos os temas a serem trabalhados. Embora essas atividades fossem bem-intencionadas, estavam mais conectadas com a prática dos conceitos e metodologias presentes no material do que, de fato, a emersão das praxiologias latentes dos(as) alunos(as) que utilizavam os materiais. Estou fora de

contexto de educação linguística *com* crianças em línguas adicionais há, pelo menos, quatro anos, e muitas vezes sentia que ensinar meus(minhas) alunos(as) o que deve ser feito nesses contextos era menos proveitoso do que ouvir suas próprias perspectivas, visto que muitos(as) estavam inseridos nesses ambientes diariamente. Foi daí que partiu a ideia de criar um material mediador que permitisse que os(as) discentes fossem protagonistas de sua própria formação e da formação de seus colegas.

Quando decidimos pesquisar em conjunto com o contexto escolhido, após a primeira pilotagem não tão bem-sucedida em contexto online, sabia que a primeira coisa a ser feita era ouvi-los(as). Gostava muito da ideia de planejar um material que fosse ao encontro do que achavam vital para sua formação e para sua atuação como educadores(as) linguísticos(as) em contextos infantis. Por conta disso, o primeiro procedimento realizado foi uma roda de conversa com os(as) agentes após a leitura do TCLE e seus aceites para atuarem na pesquisa. Nessa roda de conversa inicial, os(as) agentes compartilharam o que achavam que fazia falta em suas formações, assim como planos e expectativas para com o material, como deflagram as transcrições nos quadros 8 e 9 a seguir⁶⁰.

Na primeira, o agente José Vítor discorre sobre como ele tem vontade de transpor em suas rotas o que já estudou sobre determinados temas em seu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, que ainda estava em construção, quando diz que fez um “apanhado de conhecimento muito rico” que poderia ser aproveitado. Também evidencia seu desejo de trabalhar com movimentos decoloniais e antirracistas no ensino de inglês como língua adicional, com foco no “respeito às diferenças”.

Quadro 8 – Transcrição 01 (prévio à construção)

Encontro 01 Data: 25/09/2023 Etapla da construção do material: prévio à construção Minuto de início do excerto: (08:19)

⁶⁰ As transcrições presentes nos quadros 8 e 9 são provenientes de uma roda de conversa em que contextualizo os(as) agentes a respeito da minha tese e das atividades que iríamos nos concentrar naquele bimestre. Como foi um diálogo que antecedeu o uso do dispositivo criado e não foi mediado pelo instrumento proposto, não foi analisado nem como SOT ou STT, utilizados aqui apenas como ilustração do desejo dos(as) agentes em terem suas vozes valorizadas.

José Vítor: Eu acho... que eu vou propor pro Pedro fazer comigo... *uma rota crítica assim, de respeito às diferenças...*

Lucas: Ótimo...

José Vítor: e eu acho que seria legal, imagina se a gente consegue aproveitar a rota para o nosso TCC...

Lucas: É...

José Vítor: Porque assim, *nós levantamos temas e... e análises e coisas, sabe...*

Lucas: Eu acredito que...Se você, se você for ofertar atividades, as atividades sim, você pode pegar uma ou outra, eu só tenho medo que as rotas foram feitas para a formação de professores na faculdade...

José Vítor: *Então, mas nesse... nesse processo de buscar as informações, eu fiz uma, um, tipo assim, apanhado de conhecimento muito rico, que pode ser transposto pra... sabe, eu vi uma linha do tempo do pós-colonialismo sabe, desenvolvido nas obras...*

Fonte: o autor (2026).

Nessa perspectiva, a (meta)rota poderia fornecer a oportunidade para que o aluno debatesse com colegas e materializasse conhecimentos que julga importantes. É possível notar seu anseio em tratar sobre temas intrínsecos à sua identidade e suas perspectivas, e como o processo é relevante para sua formação. Essa postura crítica de construir junto a partir dos(as) agentes, em consonância com Ferreira (2018), me coloca em uma posição menos hierárquica com quem interajo.

Na segunda transcrição, o mesmo agente comenta sobre como ele gostaria de ter tido professores(as) que se conectassem mais com ele em seu percurso acadêmico. José Vítor comenta que havia assuntos que ele desejaria que tivessem sido explorados pelos(as) docentes nas disciplinas, mas que não foram. Ao dizer “tinha mil coisas que eu queria ter ouvido, sabe?”, José Vítor deixa evidente que se frustrou pela ausência de determinados temas em suas aulas da graduação. Ao continuar dizendo “Até isso mesmo, de você se conectar com o aluno...”, José Vítor expõe uma carência de conexão entre docentes e necessidades discentes.

Quadro 9 – Transcrição 02 (prévio à construção)

Encontro 01 Data: 25/09/2023 Etapla da construção do material: prévio à construção Minuto de início do excerto: (16:05)

José Vítor: É que, assim, eu entendi prof, que nós basicamente vamos ter que fazer o que nós já vem fazendo, que é capinar o mato pros outros anos andarem, só que agora é uma coisa formal...

Lucas: (risadas)

José Vítor: Só que agora é uma coisa formal... Entendeu...Não, eu juro... *Sabe por quê? Saindo do... do primeiro ano aqui da faculdade e entrando na sala de aula, tinha mil coisas que eu queria ter ouvido, sabe? Até isso mesmo, de você se conectar com o aluno...*

Lucas: Agora você vai ter a chance ... é, de fazer isso pelos outros, de mudar o... o que você gostaria... a mudança que você gostaria de ver é você que vai causar agora...

José Vítor: Cara... *o dar a voz para o aluno vai ser muito legal.*

Fonte: o autor (2026).

Entendo, pelas lentes de Mattos (2015), que o discente gostaria que suas perspectivas como pessoa subalternizada, neste caso, como discente, pudessem ser o ponto de partida das discussões em sala. Ao dizer que quando começou a atuar como professor percebeu que “tinha mil coisas que eu queria ter ouvido”, o agente relata discrepância entre suas necessidades em sala para além do domínio técnico da língua inglesa, complementando com “Até isso mesmo, de você se conectar com o aluno...”. Enxergo aqui que o ambiente formador, de acordo com o relato de José Vítor, não acolheu suas demandas imediatas e não trabalhou outros saberes docentes essenciais para a sua atuação profissional.

Na transcrição, é possível inferir que o agente anseia em ter a oportunidade de trabalhar com alguns temas omitidos durante sua formação e contribuir de alguma forma para a formação de colegas por meio de sua rota, explorando outros temas e outras perspectivas, como aqueles provenientes de sua própria “voz”. José Vítor chega a comentar que o material (meta)rota e a rota que viria a produzir cumpriria um papel de “dar voz para o aluno”.

Por mais que eu reconheça que José Vítor já possui um lócus de enunciação tão importante e singular como qualquer outra pessoa, sua fala denota que ele, possivelmente, não sente o mesmo. No trecho, ele ainda considera que alguém precisa dar voz para ele, mesmo tendo reconhecido inicialmente que ele já possui repertórios. Compreendo por meio dessa fala que ele ainda sente que não poderia acessar esses repertórios na sala de aula de modo a contribuir para a formação de

todos(as), a não ser quando autorizado. Logo, o eixo “colaboração” e suas características, presente na (meta)rota, poderiam servir para minimizar essa contradição explicitada por José Vitor, onde há um reconhecimento de repertórios, mas os(as) alunos(as) não se sentem autorizados em acessá-los.

Feita esta breve contextualização da roda de conversa inicial, na próxima seção, apresento e categorizo os SOT e STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010) que emergiram da análise das respostas dos(as) agentes, tanto nas transcrições das gravações, quanto em algumas respostas via *Google Forms*. Na seção seguinte, exploro o primeiro módulo da (meta)rota, denominado contextualização.

5.2.1 Retomada dos SOT e apresentação dos STT

Nesta tese, trato como materiais empíricos a (meta)rota, as rotas (co)construídas pelo(as) agentes e as gravações das respostas dos(as) agentes dos encontros em forma de transcrições. Nesta seção, faço a apresentação e categorização deste último coletivo de materiais, que também engloba algumas respostas de atividades que foram registradas via *Google Forms* e/ou outras ferramentas digitais utilizadas na (meta)rota. O quadro analítico escolhido para analisar este grupo de materiais empíricos foi os SOT e STT propostos por Bronckart (2008) e Bulea (2010), pelos motivos listados⁶¹ na seção de Percursos Metodológicos.

Os SOT foram identificados por meio de análise das atividades presentes em cada seção da (meta)rota. As perguntas lançadas ao grupo, presentes nos módulos do material, foram categorizadas pelos seus temas inerentes. Por exemplo, no módulo denominado *Module 01: language capacities*, a maior parte das perguntas lançadas aos agentes correspondem ao SOT “Língua, linguagem e capacidades de linguagem”, enquanto no módulo chamado *Module 02: genre based approach*, a grande maioria do debate promovido pelo material girou em torno do SOT “Ensino pautado em gêneros”.

Os STT foram identificados por meio de análises das transcrições-chave selecionadas para compor o corpo da tese. As transcrições-chave foram escolhidas para ilustrar movimentos (auto)formativos do percurso, provenientes dos SOT

⁶¹ Da seção de Percursos Metodológicos: “Além do alinhamento inerente entre o quadro analítico e o ISD, esses procedimentos se justificam nesta tese, pois seus objetivos são compreender a organização textual e as dinâmicas interacionais presentes nos discursos.”

lançados e mediados pela (meta)rota e buscam entender como as praxiologias dos(as) agentes emergiram em tais interações e de quais maneiras conseguimos nos ensinar colaborativamente como grupo. Por exemplo, após lançar uma pergunta proveniente do SOT “Ludicidade e afetividade *com* crianças”, quais respostas emergiram dessa questão e de que maneira tais segmentos podem ter, potencialmente, contribuído para a formação de todos(as) os(as) presentes. O quadro 10 a seguir retoma os SOT e resume os STT identificados na análise, assim como as legendas de cada STT entre parênteses à frente de seus títulos.

Quadro 10 – Categorização dos SOT e STT

Segmentos de orientação temática (SOT)	Segmentos de tratamento temático (STT)	Frequência de emersão
1) Experiências pessoais com o aprendizado de língua inglesa	Primeiro contato com a língua inglesa (SOT1/STT1)	2
	Gosto pela língua (SOT1/STT2)	3
	Motivações para o aprendizado (SOT1/STT3)	1
	Relações com atividades lúdicas (SOT1/STT4)	3
	Tipos de atividades (SOT1/STT5)	2
	Utilização do material didático (SOT1/STT6)	1
2) Expectativas com os encontros	Desenvolvimento de práticas de ensino com crianças (SOT2/STT1)	1 ^{*62}
	Criação de atividades (SOT2/STT2)	1*
	Valorização de vozes subalternizadas (SOT2/STT3)	1*
3) Compartilhamento de praxiologias emergentes	Aplicação de jogos e atividades lúdicas (SOT3/STT1)	3
	Perspectivas tradicionais (SOT3/STT2)	1
	Deveres de casa (SOT3/STT3)	1
	Afetividade (SOT3/STT4)	2
	Papel do(a) professor (SOT3/STT5)	2
	Gamificação (SOT3/STT6)	1
	Competição (SOT3/STT7)	1*
	Gerenciamento de sala (SOT3/STT8)	1*
	Motivações (SOT3/STT9)	1*
	Atividades colaborativas (SOT3/STT10)	1*
	Atividades lúdicas (SOT3/STT11)	3
	Manejo da derrota e outras situações ruins (SOT3/STT12)	1*
	Ensino pautado em gêneros (SOT3/STT13)	3
	Reconhecimento de comportamentos e falas insensíveis (SOT3/STT14)	1*

⁶² Os STT em que a frequência de emersão aparecem destacadas com um asterisco (*) apareceram em transcrições-chave e/ou outras respostas dadas pelos(as) agentes via recursos digitais que não entraram na textualização da tese, mas foram considerados neste quadro. A não inclusão de todas as transcrições-chave e/ou outras respostas no corpo da tese foi uma tentativa de deixar a tese menos extensa, de modo a facilitar a leitura do texto completo.

	Resolução de conflitos da infância (SOT3/STT15)	1*
	Restrições às nossas praxiologias (SOT3/STT16)	2
	Poderes hegemônicos (SOT3/STT17)	1
	Trabalho contínuo (SOT3/STT18)	1
4) Críticidade e letramento crítico com crianças	Conceitos referentes às dinâmicas de poder (SOT4/STT1)	1
	Definições de conceitos referentes ao tema (SOT4/STT2)	3
	Conexões entre termos e experiências sociais (SOT4/STT3)	4
	Consciência crítica (SOT4/STT4)	3
	Ensino de linguagem significativa (SOT4/STT5)	1*
	Empoderamento (SOT4/STT6)	1*
	Engajamento ativo na sociedade (SOT4/STT7)	1*
	Vozes que permeiam o discurso (SOT4/STT8)	1*
	Manipulação de textos (SOT4/STT9)	1*
	Desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (SOT4/STT10)	1*
	Questões críticas relacionadas ao preconceito (SOT4/STT11)	1
	Desconstrução de estereótipos (SOT4/STT12)	1
	Análise linguística (SOT4/STT13)	1
	Comparação entre línguas (SOT4/STT14)	1
5) Ludicidade e afetividade com crianças	Ir além da expansão de repertórios linguísticos (SOT5/STT1)	2
	Formação humana da criança (SOT5/STT2)	2
	Inteligência emocional (SOT5/STT3)	5
	Conexão entre emoções e os conteúdos (SOT5/STT4)	4
	Conexão entre emoções e aprendizado eficaz (SOT5/STT5)	1
	Saberes docentes relacionados às emoções emergentes (SOT5/STT6)	3
	Amorosidade como prática pedagógica (SOT5/STT7)	2
	Trabalho contínuo (SOT5/STT8)	1
6) Criação de materiais didático-mediadores	Apreço por perspectivas contemporâneas (SOT6/STT1)	1
	Inclusão de perspectivas contemporâneas (SOT6/STT2)	1*
	Conexões entre perspectivas contemporâneas e educação (SOT6/STT3)	2
	Desejo de criação de materiais (SOT6/STT4)	1
	Agência na criação de materiais (SOT6/STT5)	4
	Inclusão de perspectivas, repertórios e temas pessoais (SOT6/STT6)	4
7) Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com	Assumir posicionamentos (SOT7/STT1)	3
	Agires combativos (SOT7/STT2)	1
	Reconhecer comportamentos (SOT7/STT3)	5
	Práticas antirracistas, anti-machistas e antissexistas com crianças (SOT7/STT4)	3
	Desdobramentos de práticas antirracistas, anti-machistas e antissexistas com crianças (SOT7/STT5)	1

crianças	Relações com os estágios do desenvolvimento infantil (SOT7/STT6)	6
	Falar a linguagem das crianças (SOT7/STT7)	2
	Expansão de repertórios linguísticos (SOT7/STT8)	4
	Educação por meio da língua (SOT7/STT9)	2
8) Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças	Motivações para se trabalhar com sensibilização e interculturalidade (SOT8/STT1)	1
	Interações sociais (SOT8/STT2)	2
	Relações com outras praxiologias (SOT8/STT3)	1
	Diferenças e similaridades entre culturas (SOT8/STT4)	1
	Conexões entre a cultura do outro com a nossa (SOT8/STT5)	1
	Reconhecimento de identidades (SOT8/STT6)	3
	Reconhecimento de necessidades e expectativas (SOT8/STT7)	3
	Saberes para ensinar (SOT8/STT8)	3
	Desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (SOT8/STT9)	4
	Diferentes modos de se expressar (SOT8/STT10)	1
	Questionamento sobre a sócio-história do gênero (SOT8/STT11)	1
	Reconhecimento das experiências das crianças (SOT8/STT12)	1
	Trabalho em prol da diversidade (SOT8/STT13)	1
	Trabalho em prol de competências interculturais (SOT8/STT14)	1
9) Educação linguística crítica com crianças	Reconhecimento de comportamentos e falas insensíveis (SOT8/STT15)	2
	Resolução de conflitos na infância (SOT8/STT16)	1
	Educação linguística crítica como perspectiva e não método (SOT9/STT1)	3
	Formação cidadã da criança (SOT9/STT2)	4
	Reconhecimento das experiências das crianças (SOT9/STT3)	1*
	Humanização do trabalho com crianças (SOT9/STT4)	2
	Trabalho em prol da diversidade (SOT9/STT5)	1*
	Trabalho em prol de competências interculturais (SOT9/STT6)	1*
	Conscientização de poderes hegemônicos (SOT9/STT7)	1
	Limitações do material didático (SOT9/STT10)	1
	Prática transgressiva (SOT9/STT11)	2
10) Contação de histórias	Vozes hegemônicas (SOT9/STT12)	2
	Pensamento autônomo (SOT9/STT13)	1
	Experiências pessoais com histórias infantis (SOT10/STT1)	5
	Diferentes funções das histórias (SOT10/STT2)	2
	Contação de histórias como forma de contextualizar o conteúdo (SOT10/STT3)	2

	Contação de história para fins linguísticos (SOT10/STT4)	2
	Contação de história como prática exclusiva de educação linguística <i>com</i> crianças (SOT10/STT5)	2
	Ausência de espaços em materiais didáticos para o uso de contação de histórias (SOT10/STT6)	1
	Contação de histórias como ferramenta de sensibilização às diferenças (SOT10/STT7)	2
	Gestos (SOT10/STT8)	2
	Entonação e modos de falar (SOT10/STT9)	4
	Uso da língua materna (SOT10/STT10)	1
	Desenvolvimento por meio da contação de histórias (SOT10/STT11)	4
	Prática interativa (SOT10/STT12)	2
11) Saberes a ensinar e para ensinar	Vocabulário (SOT11/STT1)	1*
	Reconhecimento de práticas sociais das crianças (SOT11/STT2)	1*
	Gírias (SOT11/STT3)	1*
	Linguagem formal e informal (SOT11/STT4)	1*
	Flexões verbais (SOT11/STT5)	1*
12) Língua, linguagem e capacidades de linguagem	Língua como expressão (SOT12/STT1)	1
	Língua como comunicação (SOT12/STT2)	1
	Interpretação (SOT12/STT3)	1
	Alfabetização (SOT12/STT4)	2
	Codificação (SOT12/STT5)	2
	Prática (SOT12/STT6)	1
	Tempos verbais (SOT12/STT7)	9
	Preposições (SOT12/STT8)	1
	Expressões idiomáticas (SOT12/STT9)	1
	Ordem de palavras (SOT12/STT10)	3
	Classes gramaticais (SOT12/STT11)	4
	Pronomes (SOT12/STT12)	2
	Sujeitos (SOT12/STT13)	1
	Objetos (SOT12/STT14)	1
	Formas afirmativas, negativas e interrogativas (SOT12/STT15)	3
	Conjunções (SOT12/STT16)	1*
	Reconhecimento e desenvolvimento de capacidades de significação (SOT12/STT17)	2
	Reconhecimento e desenvolvimento de capacidades de ação (SOT12/STT18)	1
	Escolhas de acordo com a realidade a nível macro (SOT12/STT19)	1
	Necessidade de expansão de repertórios (SOT12/STT20)	1
13) Ensino pautado em gêneros	Relações do gênero e os estágios do desenvolvimento infantil (SOT13/STT1)	2
	Conexões dos gêneros com o universo infantil (SOT13/STT2)	2
	Conteúdos relacionados a determinados gêneros (SOT13/STT3)	2
	Saberes para ensinar relacionados aos gêneros	1

	(SOT13/STT4)	
	Gêneros e práticas sociais (SOT13/STT5)	3
	Gêneros e sensibilização às diferenças (SOT13/STT6)	1

Fonte: o autor (2026).

Argumento que os SOT e STT podem ser considerados uma parte dos momentos que essa pesquisa se autoafirma como participativa, pois os segmentos apresentados são chave para o teor autoformativo do processo que aqui descrevo. De acordo com algumas premissas da pesquisa-ação participativa que sustentam este trabalho, os conhecimentos dos(as) agentes são valiosos e todos(as) possuem o potencial de contribuir para o desenvolvimento dos(as) presentes, principalmente no que tange ao desenvolvimento de métodos, práticas e perspectivas (re)criadas pelo grupo (Torre, 2009). Assim, quando lançamos os SOT, propositalmente criados como questões abertas, recebemos de volta contribuições do grupo acerca do tema e construímos juntos o que significa promover uma educação linguística *com* crianças em língua inglesa. Ademais, o motivo pela apresentação dos SOT e STT no início deste capítulo se deve ao fato de que retomo essas categorizações ao longo do percurso analítico e interpretativo que se inicia na próxima seção.

5.2.2 Contextualization

A partir da roda de conversa inicial realizada no primeiro encontro⁶³, conseguimos alguns subsídios para o início da criação do material mediador. Nos debruçamos sobre certos comentários⁶⁴ para a criação da (meta)rota que se iniciou na primeira seção de contextualização, visto que o material seguiria os mesmos elementos organizacionais das rotas em educação linguística crítica originais. Buscamos, nesta seção, iniciar a materialização do que foi estabelecido no percurso da pesquisa, assim como continuar com o mapeamento dos repertórios que os(as) alunos trazem consigo para os encontros. Como objetivos da unidade, listamos: a) introduzir o material; b) prover entendimento básico sobre conceitos-chave que

⁶³ Como descrito no início da seção 5.2.

⁶⁴ Alguns deles: pedagogias críticas no ensino de inglês para crianças, valorização de vozes discentes, aprimoramento linguístico, desenvolvimento/expansão de práticas no ensino de inglês para crianças, entre outros.

permeiam o material; c) informar os(as) agentes de nossos objetivos; d) iniciar a discussão em relação ao desenvolvimento de criticidade *com* crianças; e e) mapear as necessidades, motivos e desejos dos(as) agentes de modo a serem incorporados no material.

Essa primeira moção se mostra deveras valiosa para minha pesquisa, pois o reconhecimento desses repertórios, nas palavras de Mignolo (2000), bem como sua inserção nos materiais e sua possível expansão, fazem parte da reconfiguração aqui proposta. Isso visa atenuar essas dinâmicas de poder, valorizar as vozes dos(as) agentes, elencar saberes subalternizados de indivíduos que possuem experiências vastas, muitas vezes em graus maiores que os meus, e (co)construir praxiologias em um movimento que os(as) forma, na posição de educandos e me forma, na posição de educador (Freire, 1987).

Desde as primeiras atividades, a (meta)rota buscou maneiras de explorar os repertórios dos(as) agentes. Nas transcrições nos quadros 11 e 12 a seguir, fruto de um debate da primeira página da contextualização sobre Experiências pessoais com o aprendizado de língua inglesa (SOT1), é possível vislumbrar que Júlia e José Vítor acessam seus históricos com a língua inglesa por meio da memória e de lembranças da infância quando lanço a questão “*What was your first contact with the English Language? Do you remember?*”. Para ambos, conforme revelam as falas “*I remember it was through songs, my sister used to listen to a lot of Pop and MTV*” de Júlia na primeira transcrição e “*It was also through music*” de José Vítor na segunda transcrição, a conexão com a música foi um ponto crucial no desenvolvimento de seus interesses pela língua.

Quadro 11 – Transcrição 03 (Contextualization)

Encontro 02 Data: 29/09/2023 Etapa da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (07:30)	
SOT1 Experiência pessoais com o aprendizado de língua inglesa	Lucas: <i>What was your first contact with the English Language? Do you remember? Do you remember?</i>
STT Relações com	Júlia: I don't fully remember but, like, <i>I suppose it was through music... I suppose... (SOT1/STT4)</i>

atividades lúdicas (SOT1/STT4)	Lucas: You suppose... Because you were very young... Júlia: Yeah, I was very young... but like, I remember it was through songs, my sister used to listen to a lot of Pop and MTV... (SOT1/STT4)

Fonte: o autor.

Quadro 12 – Transcrição 04 (Contextualization)

Encontro 02 Data: 29/09/2023 Etapla da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (08:55)	
STT Primeiro contato com a língua inglesa (SOT1/STT1); Relações com atividades lúdicas (SOT1/STT4); Motivações para o aprendizado (SOT1/STT3).	José Vítor: It was also through music (SOT1/STT4) and through the internet... though my childhood was in 2003... I was like 8 years old... and I remember the first song I heard was by Avril Lavigne (SOT1/STT1) ... And one friend of mine already was able to speak English, and I saw her sing and I wanted to sing as well, and then I started to listen to more musics (SOT1/STT3) and that's how it started.

Fonte: o autor.

Os desdobramentos nas falas de ambos agentes sinalizam um reconhecimento de que a ludicidade pode fazer parte da práxis de professores(as) de LAI, na medida que o aprendizado não emerge apenas de exercícios escolares formais, mas também de práticas sociais lúdicas dos universos dos(as) aprendizes e de suas motivações imediatas que mobilizam as crianças a interagir com a língua, tal como nas trajetórias narradas pelos(as) agentes. Ao olhar para os materiais empíricos por meio das premissas da educação linguística *com* crianças (Tonelli et al., 2022), essa atividade permitiu que os(as) agentes discorressem sobre a premissa da ludicidade e compartilhassem suas histórias de modo a colaborar para o reconhecimento de sua importância pelo grupo. Ao lembrarem de experiências em que o interesse linguístico foi impulsionado por atividades prazerosas, marcadas por envolvimento afetivo e curiosidade, os(as) agentes nos ensinam que brincar, imaginar, e participar de jogos envolvendo a linguagem podem possibilitar condições legítimas para a construção de significados e para o engajamento infantil.

Ainda, neste mesmo debate sobre Experiências pessoais com o aprendizado de língua inglesa (SOT1) na infância, lanço a questão “*How were your English classes at school?*”, como exposto no quadro 13 a seguir. Pedro inicia a sequência de respostas com a fala “*I used to kinda like them*” seguida de “*I think it was my favorite subject at school*”, revelando seu gosto pela língua. Ele continua listando os tipos de atividades que gostava de performar em sala, que incluía músicas e cantar em grupo. Carlos afirma que também gostava da língua, mas gostava de outros tipos de atividades, como tradução de textos, quando diz “*My teacher would always bring texts to translate and I liked it*”. Os(as) agentes reconhecem que seus(uas) professores(as) respeitavam o universo infantil e as práticas sociais da infância, trazendo atividades que faziam sentido para eles, mesmo em trabalhos mais tradicionais, como as traduções, expostas por Carlos, que admite que gostava das atividades de tradução. Compreendo, dessa forma, que as atividades poderiam estar relacionadas com o reconhecimento pelo(a) professor(a) dos interesses da turma.

Quadro 13 – Transcrição 05 (Contextualization)

Encontro 02 Data: 29/09/2023 Etapas da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (09:29)	
SOT1 Experiências pessoais com o aprendizado de língua inglesa	Lucas: <i>How were your English classes at school?</i>
STT Gosto pela língua (SOT1/STT2); Tipos de atividades (SOT1/STT5); Utilização do material didático (SOT1/STT6); Primeiro contato com a língua inglesa (SOT1/STT1).	Pedro: Yes, I... <i>I used to kinda like them, but not that much, I think it was my favorite subject at school, even though I didn't like it that much (SOT1/STT2).</i> Lucas: What did you like about it? Pedro: <i>I used to like because my teacher would always bring songs... and I loved songs and I loved singing groups... (SOT1/STT5) It was amazing...</i> Carlos: <i>My teacher would always bring texts to translate (SOT1/STT5) and I liked it (SOT1/STT2), so...</i> Giovana: <i>I remember that we followed the book... (SOT1/STT6) and then have English since I was six or seven... (SOT1/STT1) And my mom always told that English was my high grade... So I told she when I grow up I will be an English teacher... I remember I was like seven</i>

	years (SOT1/STT2). Lucas: So, you performed very well... in the English classes... And you wanted to be a teacher...well, your dream came true!

Fonte: o autor (2026).

Giovana ainda expõe que seguiam o livro na aula ao dizer “*I remember that we followed the book*”, o que nos remete à importância da utilização dos materiais didáticos neste estágio do desenvolvimento. Ainda, Giovana revela que seu interesse era tão grande que não só obtinha suas melhores notas na disciplina de língua inglesa, como também sua participação nela foi crucial para a escolha de sua futura profissão ao dizer “*I told she when I grow up, I will be an english teacher...*”.

De certo modo, subjetivamente, guardam em sua consciência que a educação linguística na infância é uma prática singular com características e movimentos praxiológicos próprios que demanda, por parte dos(as) educadores(as), capacidades docentes específicas para este contexto, como nos alertam Kawachi-Furlan e Malta, 2020. Nesse enquadramento, a fala da agente nos ensina que uma dessas capacidades fundamentais diz respeito à criação, seleção e exploração de materiais didáticos pertinentes para cada infância, por exemplo. Os discursos dos(as) agentes podem revelar uma necessidade em se promover ambientes formativos voltados para esse contexto ao reconhecerem o relacionamento único que tinham com a língua no contexto escolar enquanto crianças.

Mais à frente do debate, explícito no quadro 14, temos o primeiro momento de compartilhamento de praxiologias relacionadas à ELLA. A pergunta “*What is a teaching practice that you find most useful when teaching young learners?*”, presente no material e pertencente ao segmento Compartilhamento de praxiologias (SOT3), direciona a conversa para práticas gerais em sala de aula que eles(as) consideram úteis ao ensinar crianças. Inicialmente, as respostas de Júlia expõem suas praxiologias, visto que ela já atua no contexto de educação infantil e tem muita experiência com o contexto. Ela traz para o grupo apontamentos sobre o que funciona em seu ambiente de atuação ao discorrer que professores(as) de inglês com crianças devem ser “amigos” de seus alunos quando diz “*being part of them... you are not just the teacher, you are a friend, you are similar do them...*”.

Pelas lentes de Malta (2024), entendo que ela coloca em evidência a centralidade da afetividade nessa faixa etária e o envolvimento docente com as

dimensões sociais que constituem as infâncias. Ao expor isso ao grupo, Júlia nos ensina que aprender uma língua enquanto criança não se sustenta apenas em procedimentos técnicos, mas se apoia em vínculos, segurança emocional e sentimentos de pertencimento que influenciam diretamente a participação das crianças. Ela continua elencando o papel crucial do(a) professor(a) na mediação dos conteúdos quando diz “*they are going to learn, through I explaining...*” mas não perde de vista a aplicação de jogos e outras atividades lúdicas como igualmente importantes ao dizer “*I also play with them, I also joke with them*”. Por fim, encerra ditando que “*if they feel connected, they will learn*”, trazendo a afetividade outra vez como componente crucial de suas praxiologias. Ao expor essas compreensões ao grupo, Júlia não compartilha apenas uma opinião pessoal, mas inicia um movimento formativo por meio de suas praxiologias. Mais uma vez, os desdobramentos do SOT lançado nas falas da agente proporcionam movimentos formativos em relação as práticas em educação linguística *com* crianças e enriquecem a discussão, sem precisarmos trazer cartilhas do que é ou não importante: construímos juntos, de forma colaborativa.

Quadro 14 – Transcrição 06 (Contextualization)

Encontro 02 Data: 29/09/2023 Etapas da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (11:00)	
SOT3 Compartilhamento de praxiologias emergentes	Lucas: <i>What is a teaching practice that you find most useful when teaching young learners? The ones who teach young learners, what is a practice you find most useful?</i>
STT Afetividade (SOT3/STT4); Papel do(a) professor(a) (SOT3/STT5); Aplicação de jogos e atividades lúdicas (SOT3/STT1); Gamificação (SOT3/STT6).	Júlia: Useful? It is like entering the room, <i>being part of them.. you are not just the teacher, you are a friend, you are similar to them...</i> (SOT3/STT4) Lucas: You are on their level, you get on their level...That is great! Júlia: But they do know, they actually, like, <i>they are going to learn, through I explaining...</i> (SOT3/STT5) but <i>I also play with them, I also joke with them, and then talking about young learners like, like kids four, five, six, years...</i> (SOT3/STT1) Lucas: So the connection is there... Júlia: <i>Yeah, if they feel connected they will learn...</i> (SOT3/STT4) Lucas: Anyone else? Any teaching practices that you find very useful?

	Carlos: Bring games. (SOT3/STT6) José Vítor: I agree with my colleagues, and I would say songs... (SOT3/STT1) And what Júlia said, professor Raquel once said for us “Do you think English teachers should be a clown?” and we were like “No, we shouldn’t be a clown...” And then in the end she was like, we should be a clown, we should play with everything and we should dance and use our bodies to show... (SOT3/STT5)

Fonte: o autor (2026).

Em seguida, neste mesmo debate, Carlos e José Vítor continuam “trocando figurinhas” uns com os outros. Carlos menciona o uso de jogos como uma possível prática ao dizer “*Bring games*”, em concordância com pontos levantados previamente por Júlia, e José Vítor complementa lembrando algo que foi ensinado a ele por outra docente do curso quando compartilha a anedota “*Professor Raquel once said for us ‘Do you think English teachers should be a clown?’ and we were like ‘No, we shouldn’t be a clown...’ And then in the end she was like, we should be a clown, we should play with everything and we should dance and use our bodies to show...*”.

Novamente, a troca de experiências e percepções fortalece a (co)construção do conhecimento naquele ambiente de aprendizado: Carlos promove o uso de gamificação para essa faixa etária e José Vítor ecoa palavras de outra educadora em relação ao papel do professor que o tocou a ponto de moldar sua atuação em sala. O SOT lançado se desdobrou em um momento de compartilhamento de experiências, leituras e experiências de vida, contribuindo para a (auto)formação acontecesse. Esse movimento propiciado pela (meta)rota vai ao encontro do que Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) defendem quando ditam que a universidade precisa promover práticas descentralizadas que valorizem saberes provenientes de fora dela.

Ainda na seção de contextualização do material, trabalhamos com conceitos basilares sobre criticidade que permeiam todo o material. Em uma atividade, assistimos um vídeo sobre agires críticos de professores(as) em uma escola do Canadá e depois exploramos palavras-chave utilizadas no vídeo, como empoderamento, justiça social, entre outros. Sabemos que a consciência crítica da linguagem, sob preceitos do ISD que fazem parte dos eixos originais das rotas, é a capacidade de compreender a linguagem como uma prática social e discursiva, atravessada por contextos históricos, culturais e ideológicos (Miquelante, Cristovão,

2021). Ela engloba a análise crítica dos gêneros textuais, o reconhecimento da linguagem como ação transformadora e a reflexão sobre suas dimensões ideológicas, permitindo o uso autônomo e crítico da língua para interagir e transformar realidades sociais, indo além da competência linguística em moldes tradicionais. No material mediador criado colaborativamente, esse movimento permeia todo o corpo do texto, desde a seção de contextualização até a materialização das produções finais dos(as) agentes⁶⁵.

Na transcrição presente no quadro 15 a seguir, os(as) agentes debatem os modos em que eles(as) se consideram pessoas críticas quando lançam uma questão relacionada a criticidade. Na transcrição, lanço a questão *“In which ways do you consider yourself a critical person?”* da categoria SOT Criticidade e letramento crítico com crianças (SOT4). Em sua fala, José Vítor pede ajuda, pois acredita ser parcialmente crítico e/ou crítico em determinadas situações quando diz *“I feel like we are only critical in our comfort zones”* seguido de *“there are a lot of things I don’t know and I can’t make this movement, so I need help”*. Partimos, então, de um reconhecimento de suas limitações e de um desejo de expansão de suas perspectivas com a ajuda de um(a) mediador(a). Ao fazer essa conexão entre os termos trabalhados na atividade e suas experiências sociais, José Vítor dá abertura à mediação por parte do professor e do instrumento mediador, além de possibilitar que mapeemos uma limitação para ser trabalhada futuramente.

Quadro 15 – Transcrição 07 (Contextualization)

Encontro 02 Data: 29/09/2023 Etapas da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (16:37)	
SOT4 Criticidade e letramento crítico com crianças	Lucas: <i>In which ways do you consider yourself a critical person?</i>

⁶⁵ As seções seguintes trazem mais exemplos deste movimento

STT Conexões entre termos e experiências sociais (SOT4/STT3); Consciência crítica (SOT4/STT4); Consideração de diferentes pontos de vista (SOT4/STT15).	José Vítor: In the ways.. It is confusing... because, I feel like we are only critical in our comfort zones, in so in my comfort zones I'm very critical, but there are a lot of things I don't know and I can't make this movement, so I need help... (SOT4/STT3) Júlia: I feel that I'm, I'm critical in the sense of I am always, I am always reflecting about my, about myself, my beliefs, my practices, my actions, and from that point... which I reflect and doubt sometimes (SOT4/STT4), I always think about the other's point of view, are the other's point of view right? They are like, not better, are they more right than mine? (SOT4/STT15) Lucas: You consider them? Júlia: I consider them, so, but even so I don't put it as a true... (SOT4/STT15) so I am critical in that sense... (SOT4/STT4)

Fonte: o autor (2026).

No mesmo segmento, Júlia expõe sua visão do que é ser crítica. Para ela, ser crítica significa sempre refletir sobre suas concepções ao dizer “*I am always reflecting about my, about myself, my beliefs, my practices, my actions*”. Nessa formulação, a criticidade deixa de ser entendida apenas como posicionamento externo diante de textos, conteúdos ou estruturas sociais e passa a incluir um movimento interno de autoanálise, no qual crenças, práticas e decisões pedagógicas são constantemente reavaliadas. Ao compartilhar essa visão com o grupo, Júlia atua colaborativamente como mediadora do conceito, pois oferece uma interpretação acessível que organiza a discussão e facilita a compreensão coletiva do termo. Sua percepção também está em consonância com o que defende Mignolo (2000), ao enfatizar que devemos nos reconhecer e nos preocupar com modos de pensar diferentes dos nossos. Este momento denota, pelos meus entendimentos de praxiologias e perspectivas críticas, um movimento formativo em que a discente não apenas participa, mas produz conhecimento para o coletivo ao auxiliar a compreensão do termo dos(as) demais, com uma pequena intervenção minha ao final para expandir sua explicação.

A figura 16, a seguir, que uso para ilustrar esse teor crítico do material, mostra uma atividade presente na seção de contextualização da (meta)rota onde os(as) agentes são encorajados a debater vocabulários com o potencial de ajudá-los(as) a discutir e compreender conceitos-chave relacionados a poder, desigualdade e justiça social, mas sem perder de vista o universo infantil. Atividades como esta potencialmente promovem uma perspectiva crítica sobre a linguagem e a sociedade,

como defendem Ferreira (2018) e Pessoa, Silva e Freitas (2021). Presente logo no início da seção de contextualização do material, a atividade contribui para o tom crítico do instrumento mediador desde o início. Ao longo do vídeo que assistiram explicitado anteriormente, os(as) educadores(as) da escola descrevem suas praxiologias e utilizam alguns vocabulários e conceitos-chave para descrevê-las, como *critical literacy*, *empowerment*, *inequality*, entre outros. A atividade traz descrições de alguns desses conceitos abaixo de uma imagem que pode representá-los para que os(as) agentes relacionem a terminologia com sua definição/imagem. Depois de relacionarem as imagens com suas descrições, os(as) agentes são encorajados a buscar outras definições dos mesmos conceitos que diferem do que está no material.

CONTEXTUALIZATION	P. 06	CONTEXTUALIZATION	P. 07
POST-LISTENING 4) There are some important vocabulary throughout the video. Match the following vocabulary to their correspondent image and definition. a) Literacy b) Critical literacy c) Topics of power d) Practice agency e) Social justice f) Texts as windows g) Texts as mirrors h) Inequality i) Privilege j) Local and diverse ways of knowing k) Empowerment  Subjects or themes related to individual and group powers in society.  The concept of using texts as a way of looking to another dimension or another context, or from a perspective outside of your own.  The concept of using texts as a way of looking to yourself and to your own perspective.  Benefits one individual or a group of individuals might have in society because of the color of their skin, their socioeconomic status, their gender, among others.  Justice in terms of the distribution of wealth, opportunities, and privileges within a society.  The ability to read and write and/or the competence or knowledge in an specified area.		 The ability and the capacities used to exam the relationship between language and power in a text/discourse.  The process of becoming stronger and more confident, especially in controlling one's life and claiming one's rights.  Inequality refers to the phenomenon of unequal and/or unjust distribution of resources and opportunities among members of a given society.  The idea that knowledge exists in different contexts and may vary from context to context; The idea that teaching must focus on the context needs.  The ability to take action or to choose what action to take. 5) Using your favorite search engine, look up the expressions above to find further definitions of the vocabulary presented. 6) Discuss your findings with the group. Use the following topics as guide: - Do you agree or disagree with the definitions presented? Why? - How would you expand or change the definitions presented? - How could the images relate to their descriptions? - In which manner could these concepts be used to help develop critical thinking in our students?	

Figura 16 – Evidências de consciência crítica da linguagem.

Fonte: o autor (2026).

Por meio das transcrições presentes no quadro 16 a seguir, trago compartilhamentos de suas concepções críticas aos termos, e indícios de expansão desta consciência crítica nos(as) agentes promovidas por esta atividade. No primeiro excerto, vemos que, ao discutirmos outras maneiras de definir os conceitos-chave listados na atividade anterior, quando lanço segmentos referentes ao SOT Criticidade

e letramento crítico com crianças (SOT4), Carlos busca entender a relação da palavra *immunity* na descrição encontrada por ele em relação ao vocábulo *privilege* quando indaga “*Immunity? Why? Não sei se entendi o porquê... é... tipo a pessoa não sofre daquilo, daquela consequência? Tipo isso?*”.

Quadro 16 – Transcrição 08 (Contextualization)

Encontro 03 Data: 02/10/2023 Etapa da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (5:00)	
SOT4 Criticidade e letramento crítico com crianças	Lucas: Which topic did you pick?
STT Conceitos referentes às dinâmicas de poder (SOT4/STT1).	Giovana: Inequality. (SOT4/STT1)
SOT4 Criticidade e letramento crítico com crianças	Lucas: Inequality. So, what was the definition you found?
STT Definições de conceitos referentes ao tema (SOT4/STT2); Conexões entre os termos e experiências sociais (SOT4/STT3).	Giovana: Social inequality is the condition where people have unequal access to valuable resources, services and position in society. (SOT4/STT2) Natalia: Empowerment. Is the process of becoming stronger and more confident especially in control of one's life, including (<i>inaudível</i>). (SOT4/STT2) Carlos: I picked one. Privilege. A special right, advantage or immunity granted or available only to a particular person or group...(SOT4/STT2) Immunity? Why? Não sei se eu entendi o porquê... é... tipo a pessoa não sofre daquilo, daquela consequência? Tipo isso? (SOT4/STT3) Lucas: I guess it is in terms, it is in terms of like, for example if you are very rich, you can do many things and not go to jail, whereas poor people would do the same thing and then go to jail. Carlos: Acima da lei. (SOT4/STT3)

O aluno demonstra um entendimento incompleto da relação entre as duas palavras e me questiona sobre isso. Em seguida, explico com um exemplo prático dizendo *“I guess it is in terms, it is in terms of like, for example if you are very rich, you can do many things and not go to jail, whereas poor people would do the same thing and then go to jail”* e o aluno imediatamente faz a conexão entre os dois termos. Há um indício de melhor compreensão do conceito, pois o agente faz uma associação direta da explicação dada por mim com seu repertório em língua portuguesa. Dessa forma, parto de sua própria perspectiva primeiro, em um movimento defendido por Mattos (2015) que declara que é preciso considerar os sentidos produzidos por sujeitos em posições subalternizadas e reconhecer seus repertórios como ponto de partida legítimo para a construção de conhecimento. Contudo, não me limito a esse ponto inicial, pois assumo meu papel de mediador ao tensionar e ampliar a compreensão do aluno, conduzindo-o a outras interpretações e expandindo seus repertórios para além do que ele já traz.

Neste outro trecho da mesma atividade, transcrito no quadro 17 a seguir, ao traçarmos relações entre as palavras-chave e as imagens escolhidas para ilustrá-las lanço o segmento *“What does empowerment have to do with girl power?”*, da categoria SOT Criticidade e letramento crítico com crianças (SOT4). Giovana estabelece conexões com a imagem de uma mulher segurando um espelho com as palavras *GRL PWR (girl power)* escritas em batom. Para a aluna, em uma tentativa de ajudar Carlos com a associação entre imagem e conceito, que questiona *“Why is she holding a mirror?”*, a figura poderia estar relacionada com o conceito-chave *empowerment*, pois muitas mulheres possuem relações conflituosas com seus corpos devido à padrões normativos impostos pela sociedade e pela indústria da beleza quando diz *“because the mirror is like a image that woman get afraid because of the social standards”*.

Quadro 17 – Transcrição 09 (Contextualization)

Encontro 03 Data: 02/10/2023 Etapas da construção do material: Contextualization Minuto de início do excerto: (08:19)	
SOT4 Criticidade e letramento crítico com crianças	Lucas: Let's choose another one... <i>So, here we have an image of a woman holding a sign written girl power, there it is, the topic is empowerment, what is the connection you make with that image?... What does empowerment have to do with girl power?</i>

STT Conexões entre termos e experiências sociais (SOT4/STT3); Consciência crítica (SOT/STT4).	Carlos: Why... Why is she holding a mirror? (SOT4/STT3) Lucas: I don't know... Maybe... Maybe it is another girl looking in the mirror... Giovana: Or because the mirror is like a image that woman get afraid because of the social standards. (SOT/STT4)

Fonte: o autor (2026).

Giovana, ao fazer essa reflexão com o intuito de contribuir para o letramento crítico de Carlos, levanta questões que costumam preocupar mulheres em uma sociedade machista e patriarcal, como o medo de não se encaixar em padrões de beleza. Nesse sentido, a ação de Giovana também revela uma postura que compreende a linguagem como prática social e, portanto, como espaço de disputa de sentidos. Logo, ao fazer essa reflexão, ela cria condições para que Carlos reconheça como determinadas narrativas sobre corpo circulam e produzem efeitos na vida das pessoas. Ferreira (2018) preconiza a importância de refletir sobre questões que angustiam os(as) alunos em contextos de formação de professores(as) pois, dentro de uma perspectiva em educação linguística crítica, isso prepara os(as) futuros(as) professores(as) para quando estiverem dentro de suas salas como professores(as) regentes, de modo a conseguirem promover debates similares com seus(uas) alunos(as), promovendo práticas pedagógicas que articulem o ensinar de língua com dimensões éticas e de enfrentamento de injustiças sociais por meio do ensino da língua.

As reflexões que faço aqui denotam um traço integral do instrumento mediador, que é a valorização de vozes dos(as) agentes de pesquisa e que perpassa todo o projeto. Buscamos, ao criar a (meta)rota, englobar as visões individuais dos(as) discentes ao longo do processo, seja perguntando seus pontos de vista, seja indagando-os(as) sob outras formas de interpretar o que foi tratado no instrumento ou buscando reconhecer seus tópicos de interesse a serem trabalhados em módulos futuros. Na figura 17 a seguir, retirada de uma atividade da seção de contextualização que exigia que os(as) agentes respondessem perguntas via *Google Forms*, conseguimos notar diferentes percepções da importância do trabalho com a educação linguística crítica desde a infância. Enquanto uma das agentes, Giovana, se preocupa

mais com o futuro da criança ao afirmar “*we can make future adults that are not alienated*”, Júlia e Pedro já demonstram estar mais conscientes sobre a relevância da criticidade para o presente estado do(a) aprendiz, não apenas para seu desenvolvimento futuro quando respondem, respectivamente, “*they are citizens of the world, and we must help them develop their sense of responsibility*” e “*Critical literacy is crucial when teaching Young learners because it equips them with the skills and knowledge needed to navigate a complex, information-rich world*”. Por meio desses subsídios, infiro que há uma pluralidade de percepções do grupo quanto à temática. Enquanto alguns denotam certos graus de letramento crítico em relação ao tema, Giovana ainda entoa motivações mais tradicionais para o trabalho com a criticidade com os(as) pequenos(as), se preocupando mais com quem serão no futuro do que quem já são agora.

What is your name? *

Giovana Martinez

7) One key concept in this material is the concept of critical literacy. How crucial is critical literacy when teaching young learners? Why is that? *

Because we can make citizens, able to think and talk if something is wrong or unfair. We can make future adults that are not alienated

What is your name? *

Pedro Lucca de Araujo Souza

7) One key concept in this material is the concept of critical literacy. How crucial is critical literacy when teaching young learners? Why is that? *

Critical literacy is crucial when teaching young learners because it equips them with the skills and knowledge needed to navigate a complex, information-rich world. It empowers them to think critically, make informed decisions, and actively engage in their education and society.

What is your name? *

Julia Samara Salviato

7) One key concept in this material is the concept of critical literacy. How crucial is critical literacy when teaching young learners? Why is that? *

It is extremely important, because they are not just kids. They are citizens of the world, and we must help them to develop their sense of responsibility.

Figura 17 – Pluralidade de percepções acerca do tema.

Fonte: o autor (2026).

O exemplo que trago a seguir, nas figuras 18 e 19, retiradas ao fim da seção de contextualização, ilustram um formulário via *Google Forms* utilizado para mapear os perfis dos(as) agentes de modo a servir como apoio para a (co)criação do material. O questionário perguntava, entre outras questões, situações vividas em sala de aula de ensino de inglês com crianças que os(as) agentes gostariam de se aprofundar durante o curso. Por meio das respostas, pudemos ter uma ideia dos tópicos a serem

trabalhados nos módulos a seguir de modo a atender as demandas.



Figura 18 – Mapeamento dos perfis (A).

Fonte: o autor (2026).

Das situações vividas em sala de ensino de Língua Inglesa com crianças descritas abaixo, quais você considera cruciais para se aprofundar durante o curso (escolha quantas quiser)? *

- ☐ Dar instruções em Inglês e organizar atividades em sala.
- ☐ Definir rotinas de sala de aula.
- ☐ Proporcionar atividades lúdicas em sala de aula.
- ☐ Lidar com a turma e manter o foco em sala de aula.
- ☐ Usar apoios visuais (como imagens/flashcards).
- ☐ Proporcionar atividades de resposta motora (como dançar ou encenar).
- ☐ Proporcionar atividades manuais (como recortar ou criar objetos).
- ☐ Ouvir e cantar canções.
- ☐ Ler e ouvir histórias.
- ☐ Trabalhar com rimas.
- ☐ Proporcionar atividades que envolvam jogos (como jogos de tabuleiro e jogos digitais).
- ☐ Proporcionar atividades que envolvam uso de linguagem orientada à crianças.
- ☐ Planejar e integrar atividades em Língua Inglesa em uma sequência lógica de atividades em sala.
- ☐ Explorar histórias e seus elementos constitutivos.
- ☐ Proporcionar situações naturais de uso da língua Inglesa pelas crianças.
- ☐ Corrigir e avaliar em sala de aula.
- ☐ Encontrar recursos de apoio para o ensino de Inglês com crianças.
- ☐ Outro: _____

Figura 19 – Mapeamento dos perfis (B).

Fonte: o autor (2026).

Esta seção se encerra nesta última atividade, que nos fornece ainda mais subsídios para a criação dos módulos que a seguem. Conseguimos, dessa forma,

mapear os desejos dos(a) alunos(as) em relação ao curso e expandir o que havia sido discutido na conversa inicial que antecedeu esse módulo. Também foi possível realizar uma avaliação diagnóstica para compreender, mesmo que minimamente, alguns repertórios dos(as) agentes. Na próxima subseção da tese, entro no módulo *Project Presentation* da (meta)rota.

5.2.3 Project Presentation

A segunda unidade da (meta)rota se preocupou em apresentar o projeto do dispositivo: a produção de rotas em educação linguística. Os(as) agentes já eram familiarizados com o instrumento devido à sua ampla utilização nas disciplinas de língua inglesa do curso. No bimestre que antecedeu essa pesquisa, os(as) alunos(as) se debruçaram sob as páginas da rota *Voice of the Aborigines: telling legends and oral stories* (Francescon, Cristovão, 2023), que tinha como produção iminente a criação de um *podcast* da turma com traduções para a língua inglesa de parlendas indígenas típicas de nossa região. Logo, eles(as) estavam acostumados(as) a seguir o dispositivo como participantes. Entretanto, a (meta)rota invertia essa dinâmica e os colocava na posição de autores de suas próprias rotas e responsáveis pela sua própria formação, e de outrem, inserindo-os em uma prática social autêntica de produção de material didático-formador.

Nesta unidade, os(as) agentes olharam para as rotas não na perspectiva de usuários(as), mas sim na de autores(as), de forma crítica e com vistas para a construção de sua própria rota ao longo do processo. Como parte da seção, a (meta)rota trazia explicações sobre elementos indispensáveis nas rotas em educação linguística crítica, como: a) seção de contextualização; b) seção de produção inicial atrelada à um gênero; c) módulos; d) seções de letramentos profissionais; e) produção final; e f) circulação, entre outras características. Dizia o tempo todo em sala para eles(as): se você estivesse na minha posição, o que gostaria de ensinar para a turma? O que acha importante incluir nos módulos em relação à educação linguística crítica com crianças? Que gênero você escolheria para as produções? Que lacunas na sua formação você gostaria de ajudar a preencher?

Em definições bakhtinianas de língua e linguagem como a materialização de interações sociais e perspectivas vygostkianas sobre o ensino-aprendizagem-avaliação (Furtoso, 2011) de línguas como um movimento social mediado, as rotas

em educação linguística crítica, assim como a expansão (meta)rota aqui proposta, ecoam o preceito de língua como prática social, em consonância com a corrente teórico-metodológica que sustenta essa pesquisa, o LSD. As premissas que sustentam o dispositivo mediador criado para esta tese podem ser observadas em diversos momentos presentes nos materiais. Esta seção evidencia o tratamento interacional da língua dado pelo dispositivo na educação linguística dos(as) agentes, visto que essa seção do material explica qual gênero guiará suas produções.

Compreendemos por autêntica uma prática que não seja criada artificialmente para que os(as) alunos(as) aprendam e/ou aprimorem língua, como pode ocorrer em metodologias tradicionais. Por exemplo, em abordagens behavioristas, criam-se atividades de repetições, os famosos *drills*, que colocam os(as) estudantes em um movimento de internalização da língua por meio de reiterações descontextualizadas. Ou, em abordagens cognitivistas, que reduzem à língua a um código a ser apropriado e/ou um punhado de regras a serem decoradas, em atividades de *fill in the gaps*⁶⁶ tão comuns em sala de língua inglesa. Em nosso material, incentivamos os(as) agentes a participarem de atividade languageiras que ocorrem em práticas sociais vivenciadas no cotidiano, nesse caso, no debate acadêmico e na produção de material didático (auto)formativo (suas rotas). Logo, ao inserirmos os(as) agentes nessas práticas sociais que fazem parte da esfera de atividade humana em que estão inseridos, estamos promovendo uma educação linguística em consonância com a perspectiva de língua como prática social. A figura 20 a seguir, ilustra a seção *Project Presentation*, que evidencia esse compromisso no material proposto.

⁶⁶ Não desmerecemos, de forma alguma, a história e a importância de outras abordagens para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Furtoso, 2011) de línguas em diferentes contextos. O que constamos é que, em nossa perspectiva, há outras formas mais significativas de se trabalhar com educação linguística de modo mais indutivo e condizente com as realidades de nossos(as) alunos(as).

CREATING YOUR ROUTE...

On this section, we will discuss this material's project before tackling on the creation of your own material:



By the end of this course, you will have produced a teaching material that uses written and oral genres as the starting point of language teaching: *a critical language education route*. Based off a sociointeractive approach, this type of teaching material has several unique characteristics, such as its format, its approach, its focus on critical thinking development and other vital elements. The creation of this material will serve as a way to contribute to your self teacher education as well as provide a safe practice that will allow you to create many other teaching materials to use in your future classes!

Figura 20 – Evidência de língua como prática social.

Fonte: o autor (2026).

Uma das características que ecoa os preceitos do ISD e a perspectiva de língua como prática social é o ensino pautado em gêneros (Bronckart, 2006b). Essa concepção é crucial para a expansão aqui proposta, pois a (meta)rota criada trata as rotas em educação linguística crítica ao mesmo tempo como: 1) dispositivos na promoção de uma educação linguística sob vieses críticos em ambientes formativos para professores(as) de inglês; 2) como um gênero com características passíveis de delimitação, categorização e ensináveis. Desse modo, quando transpomos o dispositivo, primeiramente pensando como expansão da SD (Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), e o tratamos como gênero nesta expansão, estamos seguindo preceitos bronckartianos ao reconhecê-los como diferentes materializações de textos que se juntam em coletivos de características semelhantes. Nessa perspectiva, como discorre Pontara (2021), a SD pode se manifestar como um dispositivo de ensino ou como um gênero, dependendo do ponto de vista. Minha tese defende que o mesmo pode ocorrer com as rotas em educação linguística crítica, servindo como dispositivo mediador na educação linguística crítica de professores(as) de inglês e/ou como gênero a ser apropriado.

No módulo de *Project Presentation* especificamente, além de explicarmos o projeto de criação das rotas, iniciamos um trabalho de reconhecimento das

características desse dispositivo enquanto material mediador e enquanto gênero. Na figura 21 a seguir, exploramos as capacidades discursivas que compõem o material. Conseguimos transpor por meio de análise das rotas alguns elementos vitais para sua elaboração: a) uma seção de contextualização; b) diferentes momentos de produção e refaccção (pelo menos duas); c) módulos que trabalham com as capacidades de linguagem referentes ao gênero escolhido; d) foco nítido em letramentos profissionais e formação docente; e) circulação genuína do material e produções provenientes dele.



Figura 21 – Desenvolvimento de capacidades discursivas em relação às rotas.

Fonte: o autor (2026).

O módulo de *Project Presentation* se encerra com uma tarefa: os(as) agentes devem ler o texto de apresentação das rotas que antecede os oito presentes na Coletânea CLERET. O intuito dessa atividade é expandir suas perspectivas técnicas a respeito do material, visto que até hoje, os(as) agentes utilizaram as rotas como alunos(as) e não como possíveis autores. Esse texto foi retomado no próximo módulo da (meta)rota, que será explorado a seguir, intitulado *Professional Literacies in*

Teacher Education: first study.

5.2.4 Professional Literacies in Teacher Education: first study

Na seção *Professional Literacies in Teacher Education I*, os(as) agentes de pesquisa são apresentados aos eixos suleadores das rotas pela primeira vez, explorando, assim, as características basilares do dispositivo/gênero. De modo pontual, esta seção foca explicitação dos elementos mais essenciais do dispositivo. Como primeira atividade, exploram os currículos das duas autoras da primeira rota da coleção a ser publicada, intitulado *About me: identifying myself in digital media and other areas of life* (Miquelante, Cristovão, 2021), com o objetivo de conhecermos as atuações das profissionais e o que suas publicações podem dizer sobre o que acreditam e defendem. A ideia é fazer os(as) agentes reconhecer a importância de quem somos – nossos repertórios – nos materiais que criamos.

PLTE: FIRST STUDY	P. 17	PLTE: FIRST STUDY	P. 18
GUIDELINES FOR A CRITICAL LANGUAGE EDUCATION ROUTE PRE-TALKING 1) You were asked to read the presentation section of a Critical Language Education route developed by Vera Lúcia Lopes Cristovão and Marileuza Ascencio Miquelante. Use the space provided to make a small summary in topics about what drew your attention in the text then share with the group. _____ _____ _____ _____ _____ 2) Quickly access the following authors' Lattes webpages and take a look at their biodata and their most recent publications and productions. What does it tell you about these researchers? Vera's webpage: http://lattes.cnpq.br/1931255173410776 Marileuza's webpage: http://lattes.cnpq.br/2271245846846164 _____ _____ _____ _____ _____ _____ Image source: About Me: identifying myself in digital media and other areas of life (CRISTOVÃO, V.L.L.C.; MIQUELANTE, M.A. 2022, p.85)		WHILE-TALKING 3) In groups, discuss the overall ideas from the text. 4) Write down your peers' intakes about the text and then share with the group. _____ _____ _____ 5) In groups, analyze the image provided by the authors in the text and discuss orally: how important is each aspect present in the image when creating your teaching material?  Source: CRISTOVÃO, V.L.L.C.; MIQUELANTE, M.A. About me: identifying myself in digital media and other areas of life [recurso eletrônico] 1.ed. Curitiba: Editorial Casa, 2021, p. 4-21. 6) Share your thoughts with the whole group.	

Figura 22 – Professional Literacies in Teacher Education: first study.

Fonte: o autor (2026).

Enquanto debatíamos os eixos suleadores das rotas em educação linguística

crítica, traços subjetivos das capacidades dos(as) agentes como alunos(as) e como professores(as) emergem. Na transcrição presente no quadro 18 a seguir, é possível analisar este debate. Lanço a pergunta “*What do you think about these topics? Why do you think they are part of our material?*”, da categoria SOT Criação de materiais didático-mediadores (SOT6). José Vítor responde que ama o conceito de inglês como língua franca, pois, na perspectiva de docente, essa noção permite que seus alunos se tornem mais confortáveis em suas produções orais. José revela, por meio de sua fala “*in English language classes at school I use this to make my students get more comfortable what they can deliver*”, que o reconhecimento do sotaque do(a) falante brasileiro e suas implicações para a desenvoltura linguística pouco tem a ver com questões de acurácia e precisão. Desse modo, seus(as) alunos(as) não precisariam reproduzir fielmente aspectos fonéticos e fonológicos de culturas dominantes. Ademais, José Vítor complementa sua fala com “*and I also get more comfortable with what I can deliver...*”, comentando que a noção de inglês como língua franca também o deixa mais confortável para atuar como professor e utilizar a língua como meio de instrução em suas aulas sem se preocupar com seu sotaque.

Quadro 18 – Transcrição 10 (PLTE: first study)

Encontro 05 Data: 16/10/2023 Etapla da construção do material: PLTE: first study Minuto de início do excerto: (13:50)	
SOT6 Criação de materiais didático-mediadores	Lucas: <i>What do you think about these topics? Why do you think they are part of our material?</i>
STT Apreço por perspectivas contemporâneas (SOT6/STT1); Conexões entre perspectivas contemporâneas e educação (SOT6/STT3).	José Vítor: <i>I love the concept of English as a lingua franca (SOT6/STT1), and also because in English language classes at school I use this to make my students get more comfortable what they can deliver, and I also get more comfortable with what I can deliver... English as a Lingua Franca. (SOT6/STT3)</i>

Fonte: o autor (2026).

Ainda nessa discussão, o mesmo movimento é descrito por Giovana na transcrição presente no quadro 19 a seguir. Lanço a pergunta “*What else drew your attention about the four tenants of the route?*” para a turma, do SOT Criação de materiais didático-mediadores (SOT6). Em sua resposta, Giovana diz “*I always try to say to our students that we learn English at school because it is a lingua franca, if other language was considered a lingua franca we would speak another language*”, dizendo que faz seus alunos reconhecerem a perspectiva de que a língua inglesa que aprendemos na escola é uma desterritorializada, falada pelo mundo todo com vistas para uma comunicação sem fronteiras. Giovana deixa claro que aprendeu a falar inglês em nosso país e não em países que possuem a língua como nativa.

Quadro 19 – Transcrição 11 (PLTE: first study)

Encontro 05 Data: 16/10/2023 Etapla da construção do material: PLTE: first study Minuto de início do excerto: (15:00)	
SOT6 Criação de materiais didático-mediadores	Lucas: <i>What else drew your attention about the four tenants of the route?</i>
STT Conexões entre perspectivas contemporâneas e educação (SOT6/STT3).	Giovana: <i>I always try to say to our students that we learn English at school because it is a lingua franca, if other language was considered a lingua franca we would speak another language... after I said this they start to understand why we learn English because they always ask me: you live in the Estados Unidos to learn? No, I never travel abroad, I just study here, so they get: how you learn English living here? (SOT6/STT3)</i>

Fonte: o autor (2026).

Tanto José Vitor, na primeira transcrição, quanto Giovana, na segunda, se posicionam em sala de maneiras que legitimam suas capacidades a perspectivas dominantes, que é uma moção defendida por Mattos (2015) em relação a atitudes docentes perante a poderes hegemônicos. Ao invés de assumirem uma postura de neutralidade, eles reconhecem que a sala de aula é atravessada por disputas de sentido e por assimetrias de poder, e respondem a isso por meio de escolhas pedagógicas intencionais. Seus posicionamentos deflagram suas praxiologias e sugerem que não se submetem passivamente às narrativas naturalizadas sobre a

língua, criando brechas para que outras vozes e repertórios sejam legitimados. Para Mattos (2015), uma aula de inglês crítica reconhece as forças imperialistas que o inglês carrega e é cheia de ações para o confronto de tais forças, como a problematização levantada pelos(as) agentes em relação à pronúncia. Assim, ao se posicionarem de modo a desafiar perspectivas dominantes, Giovana e José Vítor evidenciam para o grupo uma prática docente que articula linguagem e política, compreendendo o ensino de inglês como possibilidade de agência e de intervenção crítica no mundo, e não como mera transmissão de formas linguísticas descontextualizadas, ainda na infância.

Ao fim deste debate, presente na transcrição do quadro 20 a seguir, retomo o projeto comunicativo do material: a confecção de rotas em educação linguística crítica por parte dos(as) agentes. Questiono os(as) agentes “*Can you see yourselves creating a material that contains all of these elements?*”, da categoria SOT Criação de materiais didático-mediadores (SOT6), perguntando se eles conseguem se ver construindo um material que contenha todos os elementos suleadores⁶⁷ recém explorados. Pedro se mostra relutante em dizer que sim, ainda duvidando de suas capacidades. José Vítor demonstra estar mais animado e ansioso para começar. Em sua fala, expõe o nome que pretende dar à sua produção: “*how to be an anti-racist educator*”.

Quadro 20 – Transcrição 12 (PLTE: first study)

Encontro 05 Data: 16/10/2023 Etapla da construção do material: PLTE: first study Minuto de início do excerto: (16:24)	
SOT6 Criação de materiais didático-mediadores	Lucas: <i>Can you see yourselves creating a material that contains all of these elements?</i>
STT Agência na criação de materiais (SOT6/STT5); Inclusão de perspectivas, repertórios e temas pessoais (SOT6/STT6).	Pedro: <i>Yeah... kind of... (SOT6/STT5)</i> Lucas: A material that will allow students to tap into different literacies, a critical material that will make them think, make them question...A material that will allow them to express themselves with their very own accent and very own singularities... José Vítor: <i>Yeah! (SOT6/STT5)</i>

⁶⁷ São eles: multiletramentos, inglês como língua franca, agir docente, uso e estudo da língua e língua como interação social.

	Lucas: A material that will help them become better professional or at least show them some techniques, some things that can they use in class, can you see that in your material? José Vítor: Yes! (SOT6/STT5) Lucas: Yeah? I can see that too, and I will, I will see that... oh, what is that? What is the name of that? José Vítor: How to be an anti-racist educator. (SOT6/STT6) Lucas: How to be an anti-racist educator... very good. José Vítor: My material! (SOT6/STT5) Lucas: Oh, it is gonna be part of your material? That's great.

Fonte: o autor (2026).

José Vítor já havia mencionado anteriormente em outro encontro que sentiu muita falta de trabalhar com pedagogias que se conectavam com sua realidade, sobretudo aquelas que envolvem práticas antirracistas. José Vítor reconhece com mais urgência as lacunas em sua formação e deseja criar um material que possa contribuir para saná-las, reposicionando-se como um sujeito ativo dentro de sua própria formação e da formação de colegas. A (meta)rota mediou esse desejo, oferecendo um caminho reflexivo e metodológico para que sua inquietação se transformasse em planejamento e ação. Ao trazer Ferreira (2018) para a análise, compreendo que o material não se limitou em abordar o antirracismo como tema, mas criou condições⁶⁸ para que pensássemos em questões que preocupam meus(minhas) alunos(as) e em modos de agir para o enfrentamento dessas questões.

Mais para o final da aula, exposto na transcrição no quadro 21 a seguir, José Vítor volta no mesmo SOT Criação de materiais didático-mediadores (SOT6) desta atividade e declara, novamente, como contribuir para a formação de si e de seus colegas é um desejo que possui. José Vítor pensa que, potencialmente, o material que viria a criar poderia ser utilizado por outros anos do curso também ao dizer "*I wish if I could put something like that in our course*". Em sua fala, o agente deflagra que já ouviu que ele dá importância demais para as questões de etnia, preconceito e racismo

⁶⁸ Mais à frente, exploramos uma seção do material advinda deste desejo e foi criada especificamente para se trabalhar com pedagogias críticas, com foco em pedagogias antirracistas.

que irão permear sua rota, dizendo “*people say I give too much attention to this...*”, mas que reconhece que são questões que atravessam sua vida, dizendo “*it crosses my life in so many aspects*”, assim como a vida de muitos dos(as) alunos(as) do curso que são como ele.

Quadro 21 – Transcrição 13 (PLTE: first study)

Encontro 05 Data: 16/10/2023 Etapla da construção do material: PLTE: first study Minuto de início do excerto: (56:02)	
STT Desejo de criação materiais (SOT6/STT4); Inclusão de perspectivas, repertórios e temas pessoais (SOT6/STT6).	José Vítor: Well, I am very excited to produce this work, professor, because... (SOT6/STT4) hum... I... I don't know... people say I give too much attention to this... (SOT6/STT6) Lucas: Really? José Vítor. Yeah...but I...I don't know... it crosses my life in so many aspects...(SOT6/STT6) so, but people really say that, but I would love to... because the first year, the freshman are grown people...like, so, we don't need to...like Lucas: They are eighteen. José Vítor: Tipo... but... I wish if I could put something like that in our course. (SOT6/STT6) Lucas: You will! I am happy you are excited and I think it is very important because it crosses our lives, some people just like to pretend it doesn't, but it crosses our lives everyday.

Fonte: o autor (2026).

José Vítor demonstra seu anseio pela mudança ao dizer que gostaria de tornar outros(as) aluno(as) mais sensíveis em relação a questões raciais, não apenas ensinando sobre um tema, mas buscando produzir uma mudança em seu contexto social imediato diante de desigualdades historicamente naturalizadas. José Vítor deixa em evidência a dimensão intercultural e crítica (Miquelante, Cristovão e Pontara, 2020) do material que quer produzir, uma vez que envolve problematizar relações de poder, especialmente aquelas marcadas por silenciamentos e violências. Além disso, a abertura da (meta)rota, ao deixar os(as) alunos(as) livres para escolherem os temas de suas produções, cria um dispositivo metodológico que viabiliza esse percurso, pois legitima interesses e urgências dos(as) agentes em formação e permite que o

percurso formativo se torne responsivo às suas demandas. Dessa forma, foi possível caminhar na direção da realização do desejo de José Vitor, transformando uma intenção política em um projeto autoral de produção didática, sustentado pela autonomia e pela (co)construção no ambiente formativo.

Por meio dos módulos *Contextualization*, *Project Presentation*, *Initial Production* e *Professional Literacies in Teacher Education: first study*, iniciamos nossa jornada (auto)formativa. Conseguimos mapear e analisar os repertórios, perspectivas, capacidades linguísticas e outros subsídios para a criação dos módulos seguintes. Na próxima seção, explicito a etapa *Initial Production* do material.

5.2.5 Initial Production

O módulo de *Initial Production* marcava o início das produções dos(as) agentes. Como explicitado no capítulo de Percursos Metodológicos, o primeiro contexto desse trabalho não gerou produções. O que temos de materiais empíricos desta etapa é a delimitação inicial, por parte de algumas duplas, das intenções de construção do material provenientes da seção de produção inicial da primeira versão da (meta)rota, além dos áudios gravados nos encontros síncronos online e algumas respostas das atividades na plataforma *Google Forms*.

Como primeira produção, foi-se requerido dos(as) agentes que criassem dois esboços do material que iriam propor. O primeiro deles, denominado “elementos da rota”, deveria englobar: a) o possível título do material; b) agir social que seria promovido; c) gênero(s) que seria(m) trabalhado(s); d) possível(is) tema(s); e) o projeto de sala a ser seguido; f) aspectos contextuais, críticos e léxico-gramaticais que seriam explorados; g) possíveis letramentos digitais e profissionais; h) quais práticas de pronúncia seriam investigadas; e i) qual seria o meio de circulação do(s) gênero(s) em questão. O segundo esboço, denominado “atividades e plano textual global”, deveria incluir possíveis atividades que seriam incluídas em cada seção do material, assim como sua extensão pretendida. A figura 23 a seguir ilustra os dois modelos.

Elementos	Descrição	Elementos	Descrição
Título	InterAÇÃO no ensino de Inglês para crianças por meio do blog	Título	Não escorregue na pronúncia.
Agir Social	Promover interação, diálogos entre professores em formação inicial e formação continuada por meio da troca de praxilógicas.	Agir Social	Apresentar-se para professores da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.
Gênero(s)	Gênero formativo e informativo, formal e informal, escrito e oral	Gênero(s)	Apresentação oral (formal e informal); exercícios para percepção dos aspectos fonológicos.
Tema(s)	Língua Inglesa com criança - material para crianças do 6 ano com a ferramenta Blog	Tema(s)	Fonologia e fonética.
Atividade prática/projeto		Atividade prática/projeto	Exercícios orais para percepção das diferenças fonéticas.
Aspectos contextuais		Aspectos contextuais	Material utilizado por professores com estudantes das redes públicas e privadas para fomentar a oralidade em estudantes da educação infantil e anos iniciais.
Aspectos críticos		Aspectos críticos	Conscientização fonológica de diferentes em sotaques vislumbrando a língua inglesa como língua franca.
Aspectos léxico-gramaticais	o uso de wh/questions, Simple present	Aspectos léxico-gramaticais	vogais curtas e longas, fonemas, palavras homônimas, etc.
Letramentos profissionais	Tonelli 2005; Machado 2005; Araújo 2022; Piaget Wallon	Letramentos profissionais	Gomes, Maria Lucia de Castro. Pronunciation, an awareness raising approach. Curitiba. 2001.
Letramentos digitais	Instagram, youtube, classroom, e-portfolio	Letramentos digitais	Mídias sociais, Canvas, Jamboard, Plataforma CNPq.
Práticas de pronúncia		Práticas de pronúncia	Exercícios orais, atividades com flash cards, rimas, trava-língua, leitura de pequenos textos.
Circulação/meio		Circulação/meio	Meio acadêmico, plataformas digitais.

Figura 24 – Esboços da pilotagem.

Fonte: o autor (2026).

No contexto principal, os esboços criados na etapa de produção inicial também evidenciaram esses desejos que acabaram sendo concretizados e se transformaram em rotas de educação linguística crítica ao fim do processo. Os esboços a seguir, por meio das figuras 25, 26 e 27, demonstram os desenhos de suas rotas pensadas no módulo de produção inicial.

Elementos	Descrição
Título	How are you today? Um olhar para as emoções e a aula de Inglês.
Agir Social	Explorar o conceito de inteligência emocional e espalhar práticas sobre o assunto em aulas de língua inglesa para crianças.
Gênero(s)	Seminário, artigos, vídeos no youtube
Tema(s)	Emoções, inteligência emocional, crianças, língua inglesa e gêneros acadêmicos.
Atividade prática/projeto	Apresentar um seminário baseado em artigos que exploram as emoções e suas relações com a sala de aula de língua inglesa.
Aspectos contextuais	2º ano - Oficina de Escrita e Leitura em LI I.
Aspectos críticos	Lidar com emoções nas crianças, as desmistificando e humanizando, ajudando-as a compreender suas próprias emoções através de um ambiente gentil e compreensivo em sala de aula.
Aspectos léxico-gramaticais	Conectores acadêmicos, sinônimos dos diversos sentimentos, domínio da língua inglesa pré-avançada/avançada, domínio das estratégias de leitura e interpretação de texto, conhecimento dos tempos verbais com foco no presente simples, domínio dos verbos modais.
Letramentos profissionais	Artigos acerca da sensibilização das emoções, módulos que explorem os sentimentos e contação de história para a contribuição da inteligência emocional em crianças.
Letramentos digitais	Canva e google slides para apresentação.
Práticas de pronúncia	Ritmo e entonação
Circulação/meio	Ambiente universitário.

Figura 25 – Esboço de rotas (Júlia e Giovana).

Fonte: o autor (2026).

O esboço de Júlia e Giovana sinaliza o desejo de trabalhar com questões de afetividade na infância. Para as alunas, talvez advindo de seus contextos de atuação visto que ambas lecionavam crianças⁶⁹, era muito importante que suas rotas se preocupassem com a formação de professores(as) no âmbito de reconhecer e atuar com as emoções em sala de língua inglesa com crianças. Como projeto comunicativo de seu material, as autoras definiram que sua rota exigiria a apresentação de um artigo científico em um gênero seminário que contemplasse esse tema. Um de seus objetivos era tocar no tema por meio de gênero secundários, como artigos e vídeos no *Youtube*, ao mesmo tempo que trabalhassem com aspectos léxico-gramaticais que

⁶⁹ Como mencionado brevemente em suas descrições na seção de Percursos Metodológicos.

permeavam esses gêneros, como conectores, vocabulário sobre sentimentos, verbos modais, entre outros. As autoras destacam que sua rota poderia ser aplicada no segundo ano do curso na disciplina de Oficina de Escrita e Leitura em Língua Inglesa I.

Elementos	Descrição
Título	TikTok Kids: Discovering diversity from a young age
Agir Social	Por meio da formação de alunos mais tolerantes, disseminar vídeos pela plataforma TikTok a respeito da importância do respeito ao outro.
Gênero(s)	Vídeo de <u>TikTok</u>
Tema(s)	Respeito à diversidade.
Atividade prática/projeto	Produção de vídeos em duplas para divulgação pela plataforma <u>TikTok</u>.
Aspectos contextuais	2o ano - Oficina de oralidade I
Aspectos críticos	Reconhecer a singularidade existente no outro e compreender a riqueza na diversidade. Exploração da diversidade. Desmistificar preconceitos.
Aspectos léxico-gramaticais	- Coesão verbal e nominal. - Conectores de rotina. - Variedade lexical.
Letramentos profissionais	- Vídeos (seminário) sobre a importância das mídias sociais para a promoção do respeito.
Letramentos digitais	- Utilizar a ferramenta <u>TikTok</u>
Práticas de pronúncia	- Linking sounds - Questions and answers
Circulação/meio	Mídias sociais.

Figura 26 – Esboço de rotas (Carlos e Pedro).

Fonte: o autor (2026).

O esboço de Carlos e Pedro denota a vontade de se trabalhar com questões relacionadas à sensibilização às diferenças. Com o tema principal sendo respeito à diversidade, a rota demandava de seus(uas) futuros(as) participantes que produzissem um vídeo-minuto nos formatos exigidos pela plataforma *TikTok* relacionado de alguma forma com o tema. No esboço, não está claro ainda como esse vídeo se materializaria e nem o que deveria incluir, assim como a conexão com a

formação de educadores(as) linguísticos(as) em língua inglesa *com* crianças, mas que ficou evidente com a rota finalizada⁷⁰. Buscavam trabalhar com desmistificação de preconceitos, aspectos léxico-gramaticais como coesão verbal e nominal, práticas de pronúncia envolvendo *linking sounds*, entre outros pontos.

Elementos	Descrição
Título	
Agir Social	To promote anti-racist aspects in education of English language by a podcast
Gênero(s)	Podcast on Spotify, podcast cover made on canva
Tema(s)	Anti-racist education and respect for differences
Atividade prática/projeto	Students will produce a Podcast with plenty episodes exploring anti-racist practices with children.
Aspectos contextuais	This route will be used in Oficina de Oralidade em Língua Inglesa
Aspectos críticos	Decolonizing practices, awareness on historical issues,
Aspectos léxico-gramaticais	Questions and answers, giving advice, imperative, modal verbs.
Letramentos profissionais	Capítulo 2 - Barbara Carine (Como ser um educador anti-racista)
Letramentos digitais	Create a spotify account and post the audios on it.
Práticas de pronúncia	Students will be free to practice their English as a lingua franca.
Circulação/meio	This Podcast will be released at Spotify.

Figura 27 – Esboço de rotas (José Vítor e Nathalia).

Fonte: o autor (2026).

O esboço de rota dos(as) agentes José Vítor e Nathalia mostra a vontade de se trabalhar em prol de práticas antirracistas na ELLA *com* crianças. Como projeto comunicativo, a rota pede que seus(uas) participantes, potencialmente na disciplina Oficina de Oralidade em Língua Inglesa, crie um episódio e poste um episódio de *podcast* na plataforma *Spotify* relatando práticas antirracistas com crianças na sala de aula de inglês, visando decolonizar práticas de ensino para este público. Foca, também, aprimoramento linguístico por meio de aspectos léxico-gramaticais

⁷⁰ Será explorado na seção Onde chegamos.

referentes a perguntas e respostas em inglês, meios de dar conselhos e verbos modais.

Os esboços aqui explorados revelam temas pulsantes na vida pessoal e profissional dos(as) agentes. A criação das rotas por meio da (meta)rota proporcionou aos(as) agentes possibilidades de despejar e validar seus horizontes e praxiologias pessoais. Entendo por meio de Mignolo (2000) que criar um material mediador que aproxima os(as) agentes com esses temas em sua formação é reconhecer que tal formação pode ser permeada de pensamentos diferentes do meu, mesmo que minha função como professor formador me coloque em uma posição de autoridade, com liberdade para tomada de decisões de conteúdos a serem ministrados.

Também consigo conectar a prática de criação de materiais didáticos pelo(s) agentes como um método defendido pela pesquisa-ação participativa, pilar central do desenho metodológico da pesquisa. Torre (2009) declara que se pode utilizar ações de construção de conhecimentos relevantes para a pesquisa que englobe uma gama diversificada de participantes. Os(as) agentes, embora compartilhem certos demográficos enquanto discentes do quarto ano do curso de Letras, são compostos por diferentes interesses, desejos, aptidões, graus de letramentos, etnias, religiosidades, sexualidades etc. Ao selecionar conteúdos, traçar objetivos, definir linguagens, escolher suportes do seu próprio material e antecipar modos de circulação e recepção, os(as) agentes explicitam pressupostos, tensionam consensos e negociam sentidos, tornando visíveis as racionalidades que estruturam suas práticas educativas singulares. Em outras palavras, se colocam em seus materiais.

A diversidade do grupo, portanto, não se constitui como detalhe, mas uma condição epistemológica do processo. Os(as) agentes, embora compartilhem certos marcadores demográficos, articulam diferenças de interesses, desejos, aptidões, repertórios e graus de letramentos, pertencimentos étnico-raciais, religiosidades, sexualidades, entre outros atravessamentos socioculturais. Tais heterogeneidades afetam diretamente sobre o que se entende por material didático-formador e sobre quais conhecimentos são considerados pertinentes e acessíveis para serem mediados em suas produções. Em lugar de homogeneizar vozes, a pesquisa-ação participativa possibilita que essas diferenças sejam exploradas, pois é precisamente nessas diferenças entre perspectivas que se nascem problemáticas, se refinam questões e se reorientam decisões. A (meta)rota segue essa lógica.

Ainda, a criação coletiva de materiais cria um movimento de coautoria que

redistribui posições de poder e desloca a centralidade da figura do(a) pesquisador(a)/professor(a) como única fonte de legitimação. Os(as) agentes não apenas participam do processo, eles o constituem, ao intervir nas etapas de concepção, elaboração e revisão, produzindo um ciclo reflexivo típico da pesquisa-ação participativa, que engloba planejar, agir, observar, interpretar e replanejar. Assim, os materiais produzidos incorporam rastros do percurso que funcionam como evidências do modo como o conhecimento é socialmente construído. Em síntese, a prática de criação de materiais didáticos, quando assumida como ação coletiva e reflexiva, torna-se simultaneamente produção pedagógica e produção epistemológica, funcionando como metodologia e como material empírico no interior da pesquisa-ação participativa. Encerro essa seção com esta última reflexão e parto agora para a apresentação e análise dos módulos da (meta) na seção subsequente, *O que nos ensinamos*.

5.3 O QUE NOS ENSINAMOS

Nesta seção de apresentação e análise de materiais empíricos, continuo o movimento da seção anterior, que visou descrever os módulos iniciais da (meta)rota e seus desdobramentos no processo formativo dos(as) agentes por meio da análise de suas falas em relação aos SOT lançados pelas atividades. Após firmarmos de onde partimos com eles(as), inicio a interpretação dos outros nove módulos (co)criados, levando em consideração os desdobramentos iniciais. Também dividido em subseções representando cada módulo, como na seção anterior, utilizo trechos da (meta)rota e de transcrições-chave das falas dos(as) agentes, de modo a contextualizar o “caminhar” da aplicação da (meta)rota, categorizar o desenrolar dessas ações e explicitar de que maneira o material possibilitou que ensinássemos uns aos outros.

5.3.1 Module 01: language capacities

O *Module 01: language capacities* é dedicado ao conceito de capacidades de linguagem (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Cristovão e Stutz, 2011; Lenharo, 2016) na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e da abordagem por gêneros (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2007) aplicada à educação

linguística *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, 2023). Inicialmente, o módulo discute o que se entende por capacidades de linguagem, reflete sobre o papel dessas capacidades no ensino com base em gêneros, e em seguida, amplia o repertório dos(as) agentes considerando concretamente o trabalho com tais capacidades na educação de jovens aprendizes. Nos preocupamos em lançar SOT, em sua maioria, referentes as concepções de língua, linguagem e capacidades de linguagem (SOT13). Esses objetivos são introduzidos por uma etapa de *pre-writing* que aciona concepções prévias dos(as) agentes sobre língua e linguagem e, em seguida, promove um debate por meio de uma citação de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

As transcrições iniciais incluídas nos quadros a seguir apontam o repertório inicial do(as) agentes em relação a suas perspectivas de língua e as capacidades de linguagem. No quadro 22, ao serem questionados(as) como definem língua por mim, quando lanço as questões “*How would you define language? What is language to you in your opinion?*”, da categoria SOT Língua, linguagem e capacidades de linguagem (SOT13), Giovana relata que vê língua como uma forma de se expressar quando diz “*it is the way we express ourselves...*”, enquanto Carlos diz que é uma forma de comunicação. A resposta de Giovana parte de uma perspectiva de língua tradicional que resume a língua como expressão do pensamento humano. Problematizo essa questão, pois, a educação linguística *com* crianças que defendemos neste trabalho e que permeia toda a (meta)rota não enxerga a língua dessa maneira (Tonelli, 2023). A meu ver, esse tipo de visão de língua não engloba aspectos de interação social que perspectivas contemporâneas listadas neste trabalho se preocupam.

A perspectiva de Carlos ao falar “*It is a way of communication*” denota uma noção de língua que já considera outrem. Entretanto, definir língua apenas como comunicação, sob as lentes interacionistas que uso, a coloca em uma posição de ferramenta a ser adquirida/apropriada, como um código a ser memorizado. Essas respostas também não dialogam com as premissas que as rotas seguem, que é a perspectiva da língua como prática social. Durante o restante do módulo, visamos expandir as percepções dos(as) agentes sobre o que é língua e linguagem, não com o objetivo de anular suas perspectivas, mas olhar para suas praxiologias com um repertório mais extenso.

Quadro 22 – Transcrição 14 (Module 01: language capacities)

Encontro 06 Data: 23/10/2023 Etapas da construção do material: Module 01: language capacities Minuto de início do excerto: (01:10)	
SOT12 Língua, linguagem e capacidades de linguagem	Lucas: How would you define language? What is language to you in your opinion?
STT Língua como expressão (SOT12/STT1); Língua como comunicação (SOT12/STT2).	Giovana: It is the way we express ourselves... (SOT12/STT1) Carlos: It is a way of communication. (SOT12/STT2)

Fonte: o autor (2026).

Mais à frente no debate, ao serem questionados sobre quais capacidades de linguagem (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Cristovão e Stutz, 2011; Lenharo, 2016) precisam ser acessadas para criar significados em um texto, os(as) agentes partem novamente de seus repertórios e perspectivas para responder, como evidenciado na transcrição no quadro 23 a seguir. Lanço o segmento “*So if you are going to read a text, interpret a text, what are some of the language capacities you need to read a text?*”, pertencente ao SOT Língua, linguagem e capacidades de linguagem (SOT13) e observo as respostas dos(as) agentes.

Carlos inicia dizendo “*Interpretation*” seguido de “*Codification*”, ditando que as capacidades necessárias para se ler um texto é interpretação e codificação, enquanto Giovana diz que o(a) leitor(a) precisa ser “*literate*”, que entendi como alfabetizado. Como visto, do ponto de vista interacional, apenas a alfabetização não é suficiente para que indivíduos naveguem pela sociedade por meio dos variados textos presentes nela e necessário outros desenvolvimentos, como letramentos. Da mesma forma, conseguir decodificar símbolos também não garante a compreensão e participação de diversas práticas sociais.

Embora concorde que, de fato, ambas capacidades precisam existir, a fala do(s) agentes evidenciam que seus repertórios em relação ao desenvolvimento de

capacidades de linguagem carecem de insumos mais especializados, visto que há muitas outras aptidões necessárias para a compreensão e/ou produção de um texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim como Cristovão e Stutz (2011) e Lenharo (2016) defendem que as capacidades de linguagem mobilizadas sejam vistas em cinco categorias: a) originalmente, de ação, discursiva e linguístico-discursiva (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004); b) de significação (Cristovão e Stutz (2011); e c) multissemióticas (Lenharo, 2016). É por meio da mobilização das cinco, ao mesmo tempo, como engrenagens em um maquinário que giram ao mesmo tempo, que o(a) interactante se torna capaz de criar significados nos textos presentes nas interações sociais.

Quadro 23 – Transcrição 15 (Module 01: language capacities)

Encontro 06 Data: 23/10/2023 Etapas da construção do material: Module 01: language capacities Minuto de início do excerto: (01:45)	
SOT12 Língua, linguagem e capacidades de linguagem	Lucas: So if you are going to read a text, interpret a text, what are some of the language capacities you need to read a text?
STT Interpretação (SOT12/STT3); Alfabetização (SOT12/STT4); Codificação (SOT12/STT5); Prática (SOT12/STT6); Necessidade de expansão de repertórios (SOT12/STT20).	Carlos: Interpretation. (SOT12/STT3) Lucas: Interpretation skills. Giovana: Alfabeti... como fala alfabetizado? (SOT12/STT4) Lucas: You need to be literate. Giovana: You need to be literate. (SOT12/STT4) Carlos: Codification. (SOT12/STT5) Lucas: Codification. You need to know the code. Carlos: É que tem codificação e decodificação. (SOT12/STT5) Lucas: Oh ok. Is it possible to teach those capacities to students? In which manner do you teach those capacities? Carlos: By practicing. (SOT12/STT6) Lucas: By practicing. Which way do you teach those capacities? Júlia: I am studying this and I still don't know... (SOT12/STT20)

Fonte: o autor.

Ao final do segmento, Júlia comenta ao dizer “*I am studying this and I still don't*

know...” que ainda não sabe como trabalhar com as capacidades necessárias para se compreender um texto, mesmo estando no último ano de seu curso universidade, e assume que precisa aprender mais. Essa fala deflagra algumas fragilidades de sua formação que serão exploradas nesse módulo.

Partindo disso, o módulo reconstrói o percurso teórico que vai dos modelos originais, as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursiva (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) às expansões propostas por pesquisadoras brasileiras, que introduzem as capacidades de significação (Cristovão e Stutz, 2011) e as capacidades multissemióticas (Lenharo, 2016). Em vez de apresentar esses conceitos de forma puramente expositiva, o módulo organiza a leitura de suas definições descritas por diferentes autores(as). Ainda, o módulo solicita que cada grupo traduza um grupo das capacidades em seus próprios termos, partindo da versão modalizada das capacidades de linguagem em forma de perguntas de Pontara (2021) e produzindo exemplos vinculados à educação linguística *com* crianças, (Malta, 2020; Tonelli, 2023) o que promove a internalização do referencial, e não apenas sua memorização. Ao fazerem isso, cruzam reflexão sobre as diversas capacidades de linguagem a serem trabalhadas com seus alunos(as) com atenção a aspectos gramaticais e lexicais envolvidos na própria formulação das perguntas em língua inglesa.

A fase seguinte desloca o foco para a reflexão. Os grupos são convocados a identificar que capacidades linguístico-discursivas mobilizaram na última atividade, quais pontos linguísticos gostariam de aprofundar e de que modo aspectos gramaticais podem ser trabalhados *com* crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de forma não tradicional, além de relacionar atividades de sequências didáticas reais ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e de pensamento crítico. Posto isso, o módulo não apenas apresenta um conjunto de categorias analíticas, mas também oferece um modo de ler, planejar e avaliar materiais didáticos de inglês *com* crianças em práticas sociais concretas.

A análise linguística, que é um dos eixos suleadores das rotas e uma das lentes desta análise, está presente em diversos momentos no dispositivo mediador, como posto anteriormente. Entendemos que diferente dos(as) usuários(as) independentes, que buscam uma língua adicional para poder viajar, compreender séries e/ou expandir seus horizontes, o(a) usuário técnico(a), ou seja, aquele(a) que usa a língua em seu trabalho, para além de outras atividades, necessita de uma compreensão mais

aprofundada de aspectos léxicos, sintáticos e morfológicos do idioma. Sob essa perspectiva, os materiais se debruçam sobre aspectos léxico-gramaticais de forma aprofundada, pois compreendemos que o(a) profissional em formação precisa de um olhar perito sob esses componentes para conseguir ensiná-los.

Como listado em seções anteriores, a (meta)rota discorre sobre os seguintes pontos: flexões verbais no presente, gerúndio e pretérito; vocabulário acadêmico-científico referente às correntes teóricas; equivalências em tradução; conjunções; tipologias de diversos gêneros; adjetivos; verbos no imperativo; e perguntas WH- (*who*, *what*, *where*, etc); linguagem sexista, homofóbica e racista; e prefixos. A atividade explicitada a seguir por meio da figura 39 ilustra um desses trabalhos.

POST-WRITING

5) The questions previously discussed demand a certain mastery over linguistic, cultural and social domains and it is possible to analyze grammatical and lexical aspects present in them. Take a look at the following example and answer the questions:

Base question: Para quem se dirige?
Possible translated version: Who is it for?

a) Check the lexical/grammatical aspects that are present in the translated version:

() Past simple tense () Future tense () Present tense () Prepositions
 () Tag questions () Idioms () Negative forms () Affirmative forms
 () Interrogative forms () WH-questions () Present perfect tense
 () Pronouns () Inversion () Adjectives () Nouns () Word order

b) Point out where else do these lexical/grammatical aspects appear in the translated questions.

Figura 28 – Evidências de análise linguística.

Fonte: o autor (2026).

O excerto no quadro 24 a seguir mostra o desenrolar dessa atividade. Nesse momento, debatemos colaborativamente sobre os elementos léxico-gramaticais que precisam ser mobilizados para construir a frase “*Who is it for?*”, previamente traduzida por um dos grupos na atividade anterior, onde analisaram as capacidades de

linguagem modalizadas ao traduzirem as questões de Pontara (2021). Trabalhamos com cada elemento que compõe a lista de perguntas da atividade, sanando dúvidas ao longo do caminho e corrigindo deslizes gramaticais, visto que minha função de professor formador ainda demanda uma análise linguística técnica do inglês. Trago toda a interação a seguir para que seja possível acompanhar o tipo de reflexão presente na atividade.

Quadro 24 – Transcrição 16 (Module 01: language capacities)

Encontro 06 Data: 23/10/2023 Etapas da construção do material: Module 01: language capacities Minuto de início do excerto: (29:58)	
SOT12 Língua, linguagem e capacidades de linguagem	Lucas: Now... Let us take a look at this example right here... we have one base question: para quem se dirige? Remember this one... One possible translated version would be: who is it for? Now, when we think about this, who is it for, what are the lexical and grammatical aspects that are present, that are present in the translated version... out of all of these, what do you have to master in order to make this sentence: who is it for? Do you need to master the past simple?
STT Tempos verbais (SOT12/STT7); Preposições (SOT12/STT8); Expressões idiomáticas (SOT12/STT9); Ordem de palavras (SOT12/STT10); Classes gramaticais (SOT12/STT11); Pronomes (SOT12/STT12); Objetos (SOT12/STT14); Formas afirmativas, negativas e interrogativas (SOT12/STT15).	Multiplos(as) agentes: No... (SOT12/STT7) Lucas: Future tense? Multiplos(as) agentes: No... (SOT12/STT7) Lucas: Present tense? Multiplos(as) agentes: Yes. (SOT12/STT7) Lucas: Yes... Do you need to understand prepositions? Multiplos(as) agentes: Yes. (SOT12/STT8) Lucas: Do you need to understand tag questions? (silêncio) Lucas: Not really... Do you need to, do you remember what are tag questions? Giovana: Yes. (SOT12/STT11) Lucas: It is when you say: "You like her, don't you?" Giovana: ...don't you? (SOT12/STT7)

	Lucas: Yeah... Idioms, do you remember what are idioms? Idiomatic expressions? Multiplos(as) agentes: No... (SOT12/STT9) Lucas: No, you don't need to master them. Negative forms... Giovana: Yes... (SOT12/STT15). Lucas: In the question: "who is it for?" Giovana: Ah, no, no... (SOT12/STT7) Lucas: Yeah, in the answer, the person can say "no". But I don't know who is it for, yeah... Do you need to understand affirmative forms? Giovana: Yeah. (SOT12/STT15). Pedro: To answer, yes. (SOT12/STT7) Lucas: To answer yeah, what about the question itself? Multiplos(as) agentes: No... (SOT12/STT7) Lucas: Interrogative forms? Multiplos(as) agentes: Yes. (SOT12/STT15). Lucas: Yes...WH questions? Multiplos(as) agentes: Yes. (SOT12/STT11) Lucas: Yes...Present perfect? Multiplos(as) agentes: No... (SOT12/STT7) Lucas: Not really. Pronouns? Multiplos(as) agentes: Yes, you have it... (SOT12/STT12) Lucas: Inversion? Carlos: Yes... (SOT12/STT10) Lucas: Do you know what is inversion? Carlos: Para fazer perguntas? (SOT12/STT10) Lucas: Yeah, you need to know the inversion that happens in the interrogative forms, you don't have to know the inversion that happens when you highlight, when you want to emphasize something...like when you say "Never have I ever drunk coke"... that is also inversion... Adjectives? Carlos: No. (SOT12/STT7)

	Lucas: Not really... Nouns? Multiplos(as) agentes: No... (SOT12/STT11) Carlo: Pera, Nouns é substantivo, né... (SOT12/STT11) Lucas: No... Word order? Multiplos(as) agentes: Yes. (SOT12/STT10) Lucas: Very good, so you see... Carlos: É, pronome é quem faz a ação né, é o sujeito né? (SOT12/STT12) Lucas: Yeah. Carlos: O sujeito ali é o who, o it é o, o it é o objeto, né? (SOT12/STT14) Lucas: Yeah, it is the object. It can be a pronoun if it is used differently, but in this sentence, in this sentence it is the object...

Fonte: o autor (2026).

Ao final dessa interação, um dos agentes, Carlos, pergunta a classe gramatical da palavra *it*, que pode se configurar como um pronome da terceira pessoa do singular ou um objeto direto, indireto e/ou objetivo de uma preposição, de acordo com cada caso. Respondo sua dúvida e continuamos com a atividade. Esse tipo de domínio técnico da língua é inerente à nossa profissão (Tutida, 2016; Francescon, Cristovão, Tognato, 2018) como um saber a ensinar e a discussão mediada pela (meta)rota se mostrou proveitosa para que esse tipo de formação emergisse também, não apenas para o reconhecimento das capacidades de linguagem de forma mais ampla, mas para o desenvolvimento de uma capacidade específica, a capacidade linguístico-discursiva (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004).

Como última atividade do módulo, os(as) agentes são apresentados(as) à três diferentes práticas em sala de aula explicitadas em um artigo (Kawachi-Furlan, Malta, 2020), em uma SD (Cavatti, 2022) e em uma dissertação (Magiolo, 2021). No artigo, as autoras relatam uma fala de um(a) de seus(uas) alunos(as) ao descrever sua mãe, dizendo que ela seria “gorda, mas bonita”. A professora então trabalha com as conjunções “mas” e “e” em inglês (*but/and*) para explicitar para seu(ua) aluno(a) que é possível ser bonita e gorda, que uma característica não anula a outra. Na SD, a autora trabalha com vocabulários referentes ao clima enquanto tece conexões

subjetivas entre as diferentes configurações atmosféricas e emoções com seus(as) aprendizes. Na dissertação, a autora explicita parte da sua SD em uma atividade de contação de histórias, utilizando-se do livro *Giraffes can't dance*, de Giles Andreae e Guy Parker-Rees, para promover um debate com seus(as) alunos(as) sobre os diferentes estilos de dança dos animais na selva, enquanto retoma vocabulários, pronomes, verbos e outros elementos léxico-gramaticais, com o propósito maior de discutir o *status quo* entre os animais da história, que delimita o que cada animal pode ou não fazer.

As três propostas são exemplos de como se trabalhar com diversas questões: i) referentes à criticidade, como o reconhecimento de diferentes padrões de beleza na primeira atividade; ii) referentes à inteligência emocional, reconhecendo, categorizando e lidando com suas emoções na segunda atividade; iii) e referentes à sensibilização às diferenças (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023), como outras formas de agir e viver, enquanto ensinam a língua inglesa na terceira. O objetivo deste exercício na (meta)rota é deixar evidente para os(as) agentes que é possível se preocupar com elementos da formação cidadã integral de nossos(as) alunos(as), ao mesmo tempo que ensinamos língua, sem precisar escolher entre um processo ou outro. A expansão dos repertórios linguísticos não é perdida de vista em nenhuma das atividades, elas apenas deflagram que é possível educar por meio da língua. A figura 49 a seguir ilustra essa presença na (meta)rota.

MODULE 01
P. 33
MODULE 01
P. 34

10) The following activities were taken from the article "Teaching English with young learners: possibilities of critical language education" (KAWACHI-FURLAN, MALTA, 2020), from the didactic sequence "My inside weather" (CAVATTI, 2022) and from Magiolo's dissertation (2021). Analyze them with a partner and make connections between the activities and the development of language capacities and/or critical thinking.

a)

For example...

During circle time (4-5 y.o):

- "Teacher, minha mãe é gorda, **mas** ela é bonita"!
- "She is fat **BUT** she is beautiful".
- "She is fat **AND** he is beautiful".

We are teaching conjunctions. We are **ALSO** teaching diversity, respect...

WE NEED TO TEACH LANGUAGE AND MUCH MORE!

Source: Kawachi-Furlan, Malta, 2020, p. 160.

b)

Módulo 02

DESENVOLVIMENTO:
PRIMEIRA PARTE:

Iniciar esta atividade com uma conversa sobre como a personagem do livro relaciona suas emoções com o clima. Para isso, o livro pode ser utilizado para auxiliar nessa conversa.

Perguntas para facilitar a discussão:

- Do you feel like that too?
- When you are sad, is the weather rainy?
- When you are happy, is the weather sunny?

Módulo 02

DESENVOLVIMENTO:
SEGUNDA PARTE:

Com flashcards (emotions and weather), o(a) professor(a) mostrará duas imagens (exemplo: sunny and sad/rainy and happy) e perguntará se eles vêem dessa maneira também o clima exterior com como eles podem se sentir. E ao longo de cada flashcard, o(a) professor(a) desenvolverá essas associações conversando com os alunos o que para eles "melhor" se encaixa naquele momento. **OBSERVAÇÃO:** Lembrar aqui, que eles não precisam sempre associar o rainy com sad, mas pode ser rainy e confused, por exemplo.

Source: Cavatti, 2022, p. 50-51.

c)

ATIVIDADE 1 – STORYTELLING	
Objetivo • Retomar vocabulário. • Refletir sobre as diferenças.	Materiais • Livro "Giraffes can't dance"
Procedimentos	
	
Retomar a parte da história contada, recuperando a estrutura narrativa, o enredo e o vocabulário. Parar a contação da história depois das diferentes danças dos animais. Modelizar e enfatizar o uso dos pronomes, verbos e adjetivos. Chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre os animais da floresta, inclusive entre aqueles considerados da mesma "raça" (monkeys, baboons, chimps, gorillas, orangutans). Questioná-los se os animais aceitam os diferentes estilos de dança. Source: Magiolo, 2021, p. 217.	



Figura 29 – Evidência de formação cidadã por meio da língua.

Fonte: o autor.

O quadro 25 a seguir, traz a transcrição de um debate causado pela atividade em questão. Neste excerto, os(as) agentes buscam conexões entre o desenvolvimento de capacidades de linguagem e aspectos críticos na educação linguística em língua inglesa *com* crianças por meio da análise da atividade proposta por Kawachi-Furlan e Malta (2020). Lanço a questão *"So, what are the connections you made between this activity and language capacities?"*, da categoria SOT Desenvolvimento de capacidades de linguagem (SOT13) e recebo algumas respostas.

Giovana diz inicialmente que a atividade pode engajar os(as) alunos(as) em atividades de linguagem ao dizer *"Engaging in language activities"*. Pedro comenta que eles(as) podem tecer conexões com suas vidas reais, quando relata *"Real life, hm, relate to the macro aspects"* seguido de *"Because it is something that happens in real life..."*. Giovana retorna para dizer que a atividade pode conduzir os(as) alunos(as) a levarem em consideração as propriedades languageiras em relação a aspectos sociais ao mencionar *"Taking into account language properties in relation to social aspects"*.

Quadro 25 – Transcrição 17 (Module 01: language capacities)

Encontro 06 Data: 23/10/2023 Etapa da construção do material: Module 01: language capacities Minuto de início do excerto: (57:21)	
SOT12 Língua, linguagem e capacidades de linguagem	Lucas: Ok... So, what are the connections you made between this activity and language capacities?
STT Reconhecimento e desenvolvimento de capacidades de significação (SOT12/STT17); Desenvolvimento de capacidades de ação (SOT12/STT18); Escolhas de acordo com a realidade a nível macro (SOT12/STT19).	Giovana: Engaging in language activities. (SOT12/STT17) Pedro: Real life, hm, relate to the macro aspects (<i>inaudível</i>)... (SOT12/STT17) Lucas: Uhum... Pedro: Because it is something that happens in real life... (SOT12/STT19) Lucas: Yeah... it happened, right, in, in real life. Giovana: Taking into account language properties in relation to social aspects. (SOT12/STT18)
SOT4 Críticidade e letramento crítico com crianças	Lucas: Very good, so instead of saying she is fat but beautiful, you can say she is fat and beautiful, so you take that into consideration... What about critical aspects? What are you teaching critically?
STT Questões críticas relacionadas ao preconceito (SOT4/STT11); Desconstrução de estereótipos (SOT4/STT12); Análise linguística (SOT4/STT13); Comparação	Pedro: That she can be both pretty and fat... (SOT4/STT12) Lucas: And fat. One thing does not cancel the other. Giovana: Prejudice against fat people. (SOT4/STT11) Pedro: I think in Portuguese... (SOT4/STT13) Em português né, seria, mas... apesar disso... (SOT4/STT14) Lucas: É, ela é gorda mas ela é bonita...

entre línguas (SOT4/STT14);	

Fonte: o autor (2026).

Por meio da análise dos exemplos presentes na atividade, os desdobramentos causados pelo lançamento do SOT13, é possível perceber que Giovana e Pedro entenderam que o fragmento que estão analisando tem o potencial de engajar as crianças em atividades de linguagem e relacionar aquela linguagem presente no fragmento com micro aspectos de sua realidade. Ademais, quando lança outra questão referente ao SOT Criticidade e letramento crítico com crianças criticidade (SOT4), ao perguntar “*What about critical aspects? What are you teaching critically?*”, os(as) agentes também levantam conexões entre as propriedades da linguagem em relação a contextos sociais ao associarem os adjetivos usados para descrever a mãe com questões de padrões de beleza.

Pedro também comenta “*That she can be both pretty and fat...*” que, em relação ao desenvolvimento de aspectos críticos, a atividade tem o potencial de levantar questões relacionadas ao preconceito e quebrar estereótipos, por meio da análise linguística, ou seja, enquanto ensinamos a língua. Neste caso, o(a) professor(a) não só ensinaria as conjunções “*and*” e “*but*” de forma acrítica. Giovana é mais categórica em sua fala ao dizer “*Prejudice against fat people*”, pois reconhece que é comum que pessoas com sobrepeso não sejam consideradas bonitas, categorizando-se como um tipo de preconceito.

Esse fragmento expõe o entendimento dos(as) alunos(as) da conexão entre os desenvolvimentos das capacidades de linguagem e questões críticas da língua. A atividade possibilitou que os(as) agentes olhassem para um agir docente relativamente simples que pode trazer, potencialmente, um impacto formativo para as crianças, evidenciando que aprender não se limita à apropriação de formas e estruturas, mas também a problematização dos sentidos imbuídos nelas. Ao invés de apenas ensinar o conteúdo, a atividade explora o que pode estar presente atrás do discurso analisado, como valores naturalizados e estereótipos. A educação linguística com crianças, como posto por Kawachi-Furlan e Malta (2020), deve seguir a premissa de desenvolvimento cidadão e integral da criança. Logo, por meio das falas dos(as) agentes, os(as) agentes produzem coletivamente um entendimento de que a docência na infância pode, e deve, integrar o desenvolvimento linguístico com sensibilizações

críticas, e conseguimos, dessa forma, nos ensinar em relação a esses princípios. Depois desse debate, encerramos o primeiro módulo e continuamos para o *Module 02* na próxima aula.

5.3.2 Module 02: genre based approach

O *Module 02: genre based approach* aprofunda a dimensão metodológica da (meta)rota ao objetivar a seleção de gêneros na educação linguística com crianças em línguas adicionais, articulando esse processo a perspectivas críticas. O módulo traz três finalidades centrais: oferecer um panorama da seleção de gêneros para o trabalho *com* crianças, evidenciar características elementares dos gêneros propostos e prolongar o debate sobre pensamento crítico com esse público por meio dos gêneros escolhidos. Trata-se, portanto, de um módulo que opera na interface entre possíveis diretrizes de educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais, propostas por Tonelli et al. (2022), planejamento curricular e desenho de práticas de sala de aula ancoradas em gêneros.

A etapa de *pre-talking* inicia esse movimento tomando como objeto o Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Tonelli et al., 2022). Os(as) agentes são convidados(as) a ler a capa do material e inferir, a partir de elementos paratextuais, qual o tipo de material em questão e sua finalidade para, em seguida, acessar o documento on-line, realizar uma leitura exploratória e registrar aspectos que julgarem mais relevantes. Desse modo, nos aproximamos do texto que propõe praxiologias para a educação linguística em língua inglesa *com* crianças e, ao mesmo tempo, nos posicionamos como leitores(as) capazes de interrogar finalidades, ênfases e ausências do documento, e não apenas como executores(as) de prescrições.

Na fase de *while-talking*, o módulo objetiva tornar a abordagem por gêneros mais concreta ao centrar a atenção no quadro de seleção de gêneros orais presente na página 31 do documento-base, que engloba apenas o primeiro ano do Ensino Fundamental. A leitura desse quadro é acompanhada por um conjunto de questões sobre suas experiências prévias com os gêneros listados, questões sobre a ausência de gêneros escritos, perguntas sobre relações entre gêneros orais e práticas sociais, questões sobre potenciais de cada gênero para o trabalho linguístico e crítico *com* crianças e identificação de lacunas na lista oficial.

A atividade que segue demonstra como os(as) agentes debateram um vídeo sobre a receita venezuelana apresentada (arepas) e categorizaram de forma coletiva como trabalhariam com esse vídeo de modo a desenvolver as cinco diferentes capacidades de linguagem (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Cristovão e Stutz, 2011; Lenharo, 2016) *com* crianças, assim como possíveis aspectos críticos e culturais a serem explorados. A figura 30 a seguir ilustra essa atividade.

MODULE 02
P. 38
MODULE 02
P. 39

5) In a big group, analyze the **recipe** genre using the following video as a guide. Firstly, focus your gaze on language capacities. After that, try to look for critical aspects related to that genre, as well as cultural features. Use the following checklist as a guide.



Source: <https://www.youtube.com/watch?v=CFVgIi8mXs>

Action capacities	Discursive capacities	Linguistic-Discursive capacities

Signification capacities	Multimodal capacities	Critical/cultural aspects

POST-TALKING

6) In groups, choose one of the following genres and try to think about what could be taught in each genre. Think about grammar/lexical topics, discursive characteristics, how each genre fits in our society and what critical and cultural aspects could be highlighted. Also, try to imagine what activities would you create when working with that genre. Feel free to add more genres.

Conversation Rounds	Chants	Puppet's dialogues
Short stories	Fables	Story retelling
Indigenous people's children's stories	Rhymes	Nursery rhymes
Adventure narratives	Video recording	Role-play
Riddles	Life experience reports	Defense speech
Moderate debate	Phone call	Itinerary description
Interview	Oral presentations	Pop songs

Figura 30 – Atividade centrada no gênero receita em vídeo.

Fonte: o autor

O quadro 26 a seguir transcreve o desenrolar oral da atividade quando pergunto “*What about critical and cultural aspects? What can you work with your students in related to... related to those terms?*”, questão do segmento Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças (SOT8). No que tange os aspectos culturais, Giovana diz por meio da frase “*it is the culture from another country*” que o trabalho em prol da interculturalidade por meio do vídeo é evidente, pois se trata de uma receita de outro país. Eu a incentivo a ir mais à fundo na análise ao questionar “*Could you go further than that?*” e ela responde que poderia trabalhar com as origens da receita na pergunta retórica “*Why people did arepas in the past?*”, questionando

por quais motivos as pessoas cozinhavam esse alimento no passado. Esse movimento pode desencadear competências culturais ao reconhecer a história de uma nação se trabalhado dentro dos preceitos da interculturalidade em sala de aula.

Quadro 26 – Transcrição 18 (Module 02: genre based approach)

Encontro 07 Data: 06/11//2023 Etapla da construção do material: Module 02: genre based approach Minuto de início do excerto: (08:01)	
SOT8 Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças	Lucas: <i>What about critical and cultural aspects? What can you work with your students in related to... related to those terms? Let's start with culture... So, culture I think it is easy...</i>
STT Diferenças e similaridades entre culturas (SOT8/STT4); Questionamento sobre a sócio-história do gênero (SOT8/STT11). Conexões entre a cultura do outro com a nossa (SOT8/STT5);	Giovana: <i>Yes, it is the culture from another country. (SOT8/STT4)</i> Lucas: Another country... Could you go further than that? Giovana: <i>Why people did arepas in the past? (SOT8/STT11)</i> Lucas: Yes, so, why do you think it was created? Giovana: <i>Is some food here in Brazil that is similar... (SOT8/STT5)</i> Lucas: To arepas... Perfect!

Fonte: o autor (2026).

Giovana, então, segue com “*Is some food here in Brazil that is similar...*” se aprofundando, ao dizer poderia trabalhar com comparações interculturais entre a receita em questão e comidas típicas brasileiras que se assemelham a ela. Esse tipo de questionamento pode sensibilizar as crianças à outras formas de viver enquanto comparam as diferentes culturas (Miquelante, Cristovão, Pontara 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002), transformando um conteúdo aparentemente cotidiano em um ponto de partida para a construção de sentidos sobre cultura e identidade.

Giovana nos ensina que é possível mediar a educação ao convidar crianças a relacionarem a “novidade” do vídeo ao familiar, reconhecendo aproximações e

diferenças sem hierarquizá-las, e evidenciando que práticas alimentares carregam histórias. A agente foge do óbvio ao omitir que poderia ensinar aspectos relacionados ao vocabulário presente na receita. Ademais, ao verbalizar os possíveis modos de se trabalhar com o gênero em questão, Giovana torna visíveis suas praxiologias e, ao compartilhá-las no coletivo, contribui para a construção dos repertórios do grupo, oferecendo exemplos concretos de como tarefas simples podem ser ressignificadas para articular linguagem, cultura e criticidade no contexto da educação linguística *com* crianças.

Mais à frente, a etapa *post-talking* move o foco da leitura do documento e textos multimodais, como o vídeo de receita, para a exploração dos repertórios de dos(as) agentes. Em grupos, os(as) agentes escolhem gêneros de uma lista extensa, que abrange rodas de conversa, cantigas, diálogos de fantoches, fábulas, relatos de experiência, entrevistas e apresentações orais, bilhetes, receitas, quadrinhos, memes de rede social, cartas de reclamação, notícias, “*fake news*” e anúncios, e são requeridos a delimitar, para cada um deles, conteúdos gramaticais e lexicais ensináveis por meio do gênero escolhido, características discursivas, de quais modos os gêneros estão inseridos em práticas sociais do universo infantil e possibilidades de exploração crítica e cultural, bem como atividades concretas com crianças. Os(as) agentes são orientados a escolherem um gênero listado no documento-base (Tonelli, et al., 2022) e pensarem em aspectos críticos e culturais que possam ser realçados e trabalhados na educação linguística crítica *com* crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020) pautada nesse gênero. A figura 31 a ilustra essa atividade.

POST-TALKING		
 6) In groups, choose one of the following genres and try to think about what could be taught in each genre. Think about grammar/lexical topics, discursive characteristics, how each genre fits in our society and what critical and cultural aspects could be highlighted. Also, try to imagine what activities would you create when working with that genre. Feel free to add more genres.		
Conversation Rounds	Chants	Puppet's dialogues
Short stories	Fables	Story retelling
Indigenous people's children's stories	Rhymes	Nursery rhymes
Adventure narratives	Video recording	Role-play
Riddles	Life experience reports	Defense speech
Moderate debate	Phone call	Itinerary description
Interview	Oral presentations	Pop songs
Notes	Recipes	Short poems
Invitation	Game rules	Comics
News	Letter	Instruction
Instruction manuals	Mural/bulletins	Parody
Letter of complaint	Article of opinion	Social media posts
Posters	Fake news	Ads
-----	-----	-----

Figura 31 – Exploração de dimensões culturais e sociais do universo infantil no ensino pautado em gêneros.

Fonte: autor (2026).

Na transcrição presente no quadro 27 a seguir, questiono a ausência de gêneros escritos para o primeiro ano do Ensino Fundamental presente no material por meio da pergunta *“Now, there are no indications of written genres, why do you think that happens?”*, categorizada como parte do SOT Ensino pautado em gêneros (SOT14). Giovana ensina para os colegas ao dizer *“Because of the age...”* e *“They are starting to get there... so that is why there are no written genres, there is only oral genres”* que essa ausência se dá, pois, alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental ainda não estão completamente alfabetizados, estão começando a “chegar lá”. Desse modo, a partilha de Giovana com o grupo faz conexões com gêneros e os estágios do desenvolvimento infantil (Piaget, 1980).

Quadro 27 – Transcrição 19 (Module 02: genre based approach)

Encontro 07 Data: 06/11/2023 Etapa da construção do material: Module 02: genre based approach Minuto de início do excerto: (13:55)	
SOT13 Ensino pautado em gêneros	Lucas: Ok... Now, there are no indications of written genres, why do you think that happens?
STT Relações do gênero e os estágios de desenvolvimento infantil (SOT13/STT1).	Giovana: Because of the age... (SOT13/STT1) Lucas: Because of the age, usually they are not completely literate, they cannot read or write proficiently... Giovana: They are starting to get there... so that is why there are no written genres, there is only oral genres. (SOT13/STT1)

Fonte: o autor (2026).

Essa elucidação por parte da agente quando nenhum outro se manifestou demonstra um movimento (auto)formativo preocupado em colaborar com a formação de seu grupo, além de ilustrar que Giovana possui determinados saberes docentes específicos para professores(as) de inglês nessa faixa etária, como determina Tutida (2016), pelo fato de já atuar com crianças. Logo, suas praxiologias aliadas ao processo de (co)construção da (meta)rota pode ter propiciado a ela este momento de associação e colaboração, visto que hooks (2017) nos assegura que os(as) alunos(as) oferecem contribuições construtivas quando se veem mutualmente responsáveis pelo desenvolvido de seu grupo de aprendizado.

Ainda, aproveito este momento para expandir nossa visão a respeito de materiais prescritivos. Na transcrição no quadro 28 a seguir, reitero que professores(as) devem possuir um olhar crítico sobre os documentos que regem a educação e fazer escolhas informadas sobre os melhores caminhos a serem seguidos em seu contexto quando digo *“So this, this table, this chart, shows one possible organization on how to teach English in the first years of high school... so that is one idea, one proposal... obviously this is not meant to be a mandatory guideline, it is supposed to be an idea, yeah, because the teacher’s agency, the teacher’s decisions, they should also be part of the whole school system”*. Neste momento, aproveito a abertura que o material me proporciona e me coloco na posição de mediador para

expandir os repertórios dos(as) agentes em relação aos discursos que constroem suas praxiologias.

Quadro 28 – Transcrição 20 (Module 02: genre based approach)

Encontro 07 Data: 06/11/2023 Etapla da construção do material: Module 02: genre based approach Minuto de início do excerto: (14:50)	
SOT13 Ensino pautado em gêneros	Lucas: So this, this table, this chart, shows one possible organization on how to teach English in the first years of high school... so that is one idea, one proposal... obviously this is not meant to be a mandatory guideline, it is supposed to be an idea, yeah, because the teacher's agency, the teacher's decisions, they should also be part of the whole school system.

Fonte: o autor (2026).

No mesmo debate, um pouco mais à frente Giovana novamente faz uso de seus saberes docentes para o(a) professor de inglês nessa faixa etária (Tutida, 2016) e me questiona quando exemplifico o gênero *chant* (canções ritmadas) por meio da canção clássica Dona Aranha. Na transcrição incluída no quadro 29 a seguir, para Giovana, que possui um repertório mais amplo que o meu acerca desse contexto, a canção está mais atrelada ao gênero cantigas de roda, pois demanda o uso de gesticulações ao longo de suas estrofes ao dizer “Yes... and we need to... *Itsy Bitsy Spider...*”, seguido dos movimentos de mãos (coreografia) clássicos da cantiga. Logo, em um movimento colaborativo de (auto)formação, a agente expõe seus saberes docentes e contribui mais uma vez para a delimitação de características do gênero, ressaltando a importância de certos saberes para este contexto.

Quadro 29 – Transcrição 21 (Module 02: genre based approach)

Encontro 07 Data: 06/11/2023 Etapla da construção do material: Module 02: genre based approach Minuto de início do excerto: (15:53)	
STT Gêneros e práticas sociais (SOT13/STT5); Conexões com os gêneros com o	Giovana: I don't think Dona Aranha is a chant... (SOT13/STT5) Lucas: Is it a chant? Dona aranha subiu... I guess it is. Giovana: They really like Itsy Bitsy spider... (SOT13/STT2) Lucas: Itsy Bitsy spider, oh you sing it in English?

universo infantil (SOT13/STT2); Saberes para ensinar relacionados aos gêneros (SOT13/STT4);	Giovana: Yes... and we need to... Itsy Bitsy Spider... (SOT13/STT4) Lucas: Oh, So you use your hands to emulate the spider? That is really cool.

Fonte: o autor (2026).

Mais à frente, discutindo o gênero diálogo com fantoches, lanço o segmento “*what are some linguistic aspects you can teach with puppets dialog?*”, da categoria SOT Ensino pautando em gêneros (SOT14). Por meio do quadro 30 a seguir, contendo a transcrição desta interação, compartilho recortes das falas de Giovana e Carlos as quais exemplificam os desdobramentos dessa pergunta.

Quadro 30 – Transcrição 22 (Module 02: genre based approach)

Encontro 07 Data: 06/11/2023 Etapas da construção do material: Module 02: genre based approach Minuto de início do excerto: (19:50)	
SOT13 Ensino pautado em gêneros	Lucas: Let us start with dialog with puppets, what are some linguistic aspects you can teach with puppets dialog?
STT Conteúdos relacionados a determinados gêneros (SOT13/STT3); Gêneros e práticas sociais (SOT13/STT5); Conexões dos gêneros com o universo infantil (SOT13/STT2).	Giovana: Greetings. (SOT13/STT3) Lucas: Okay, could be, you can teach them hello, how are you, what is your name, what else? Giovana: The first year é, that I worked with, they were learning about making invitations like, (SOT13/STT5) let's eat, let's drink, let's play... (SOT13/STT3) Lucas: Perfect, you could do that. Carlos: Almost anything, if you put into a context... (SOT13/STT2)

Fonte: o autor (2026).

Giovana se preocupa em conectar certos conteúdos em língua inglesa com o gênero diálogo entre fantoches, compartilhando com o grupo suas praxiologias

quando deu aula para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A fala “*The first year é, that I worked with, they were learning about making invitations like, let’s eat, let’s drink, let’s play...*” de Giovana nos ensina que devemos conectar conteúdos, como saudações, com ações sociais do universo infantil, evitar atividades descontextualizadas e/ou sem proximidade com as práticas sociais da criança, em consonância com um movimento defendido por Kawachi-Furlan e Malta (2020). Carlos, por sua vez, parece ter entendido o que Giovana quis nos ensinar por meio de sua colocação “*Almost anything, if you put into a context...*”, mostrando em sua fala que colocar os conteúdos em contexto, partindo de práticas sociais do universo infantil, é essencial na educação linguística *com* crianças e quase toda temática poderia ser trabalhada, caso respeite essa premissa.

No mesmo tópico, passamos o debate para aspectos mais críticos que poderiam estar atrelados aos gêneros presentes na atividade, assim como o que poderia estar faltando na lista gêneros, fornecida pelo documento (Tonelli et al., 2022). O quadro 31 a seguir deflagra as indagações feitas pelos(as) agentes quando lançam a questão “*If you choose puppet dialogs, can you teach respect?*”, do segmento Ensino pautado em gêneros (SOT14).

Nele, identificamos uma proposta da agente Giovana para se trabalhar com questões de respeito às diferenças partindo do gênero diálogo com fantoches ao utilizarmos bonecos que possuem diferentes tons de pele, evidenciando que os recursos didáticos que utilizamos para ensinar não são neutros e podem ser potentes mediadores de discussões éticas na infância. A agente entende que é possível ir além do ensino do vocabulário, pois ao trabalhar com diferentes tons de pele é possível adicionar um teor crítico e formativo ao ensino da língua. A aluna nos ensina que o uso intencional deste gênero pode abrir espaço à representação e reconhecimento de diversidades, enquanto aprendem sobre a língua adicional em questão.

Quadro 31 – Transcrição 23 (Module 02: genre based approach)

Encontro 07 Data: 06/11/2023 Etapla da construção do material: Module 02: genre based approach Minuto de início do excerto: (20:40)	
SOT13 Ensino pautado em gêneros	Lucas: <i>If you choose puppet dialogs, can you teach respect?</i>

STT Gêneros e sensibilização às diferenças (SOT13/STT6); Gêneros e práticas sociais (SOT13/STT5).	Todos: Yes. Giovana: Like just... skin colour. (SOT13/STT6) Lucas: Puppets that have different skin colors. Giovana: You can give examples like, introducing the idea, how a situation can go wrong, if you do something wrong. (SOT13/STT5)

Fonte: o autor (2026).

Em seguida, Giovana continua dizendo “*You can give examples like, introducing the idea, how a situation can go wrong, if you do something wrong*” para afirmar sua praxiologia. Observo que a agente consegue articular o gênero proposto, diálogo com fantoches, com práticas sociais que podem ser úteis para as crianças, usando o gênero e os fantoches como mediação para educar a criança, neste caso, como agir quando se diz ou faz algo errado. Vejo ambos os movimentos descritos por Giovana em consonância com as possibilidades de uma educação linguística crítica *com* crianças proposto por Kawachi-Furlan e Malta (2020) para formá-las com vistas para a sensibilização e respeito às diferenças por meio de atividades práticas que enfrentem desigualdades, ainda que de modo situado à faixa etária. Giovana se esforça em ensinar o grupo ao expor suas praxiologias e dar exemplos de suas práticas.

O módulo então se fecha com a indicação de leitura do artigo de 2019 de Mario E. López-Gopar⁷¹ sobre pedagogia crítica e ensino de inglês para crianças, como preparação para o estudo seguinte, o que reforça a inserção do trabalho com gêneros em uma agenda mais ampla de educação linguística crítica na formação docente.

5.3.3 Professional Literacies in Teacher Education: second study

A seção *Professional Literacies in Teacher Education: second study* consolida o eixo de letramentos profissionais da (meta)rota ao articular a leitura de um texto acadêmico de referência, a discussão colaborativa mediada por recursos digitais e a problematização da pedagogia crítica na educação linguística crítica *com* crianças. Os

⁷¹ LÓPEZ-GOPAR, M. E. *Critical Pedagogy and Teaching English to Children*. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York, NY: Routledge, 2019. p. 234-246. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623672-16>

objetivos anunciados situam o módulo em um lugar de aprofundamento teórico-metodológico e desenvolvimento de multiletramentos, em continuidade com as discussões anteriores sobre capacidades de linguagem e abordagem por gêneros sob perspectivas críticas. No plano do desenho didático, o módulo organiza-se em torno do artigo de Mario E. López-Gopar (2019) sobre pedagogia crítica e ensino de inglês para crianças mexicanas. Na etapa de *pre-talking*, os(as) agentes são convidados a acessar uma biodata do autor e a elencar palavras-chave recorrentes nas pesquisas do autor, para depois discutir como tais termos podem potencialmente se articular à pedagogia crítica e a educação linguística em inglês *com* crianças.

Esse movimento move o olhar dos conhecimentos do “texto” para as trajetórias acadêmicas e os campos de atuação que o sustentam, produzindo uma forma de letramento profissional em que compreender quem fala e de que lugar fala torna-se parte do trabalho de leitura teórica. Na etapa de *while-talking*, o módulo intensifica a dimensão colaborativa. Em grupos, os(as) agentes discutem o artigo e registram suas interpretações em quadros digitais (*Jamboard*). Em seguida, precisam escolher uma das “três ondas” históricas da pedagogia crítica apresentadas no texto e a explorar, também de maneira colaborativa, seus desdobramentos para a educação linguística. A atividade em questão foca menos na reprodução conceitual e mais na capacidade de relacionar categorias teóricas a contextos concretos de atuação docente. Infelizmente, os materiais empíricos gerados por meio dessa atividade foram perdidos pela descontinuação da plataforma. A figura 32 ilustra essa atividade e a atividade seguinte.

PLTE: SECOND STUDY	P. 42	PLTE: SECOND STUDY	P. 43
CRITICAL PEDAGOGY			
PRE-TALKING 1) You were asked to read an article by Mario. E. López-Gopar (on the right). Before getting into the article, let's talk about the author a little bit. Access the following link and check "About the author" section. As you do, write down keywords that are present in his studies. _____ _____ _____ 2) Share your notes with the group and answer the question: <i>how are those keywords related to critical pedagogy and teaching English to children?</i>		5) Discuss the following excerpt from the text in smaller groups, then share your thoughts with the whole group: It is important, first of all, to remember that critical pedagogy is not a method to be prescribed and followed. It is a political stance and a humanistic position. Being critical means to truly believe in each student and her reflective and agentive capacity: 'Different children have different talents. No matter what form of knowledge they pursue, it should be valued and encouraged' (Christensen and Aldridge 2013, p. 86). It is also imperative to remember that critical pedagogy requires a hope that change, transformation and social justice will occur, especially in current times when groups of peoples and cultures are treated as second-class citizens. Furthermore, critical pedagogy is not about changing the world. It is about small things, and the small changes in a classroom that can make a student feel intelligent, creative and truly appreciated at that particular moment. The student, then, can hopefully go on to change the world. Source: López-Gopar, 2019, p. 241. 6) Now it is your turn to select an excerpt from the text and comment about it with the whole group.	
WHILE-TALKING 3) In groups, discuss your opinion about the text. Use the following Jamboard link to share your group's opinions. Then, share them with the whole class. Link: https://jamboard.google.com/d/tw9JAp8ta0Gg_Jy3Edg0IZQ336idggR5L6S45JHt4kw/edit?usp=sharing 4) In groups, choose and discuss one of the three waves of critical pedagogy discussed by the author in the text. Use the following Jamboard link to share your group's opinions. Then, share them with the whole class. Link: https://jamboard.google.com/d/1e8Nn8XRg_SBd5E_x9r1rQvZYAHG_EI2qPRY2PwwJwU8/edit?usp=sharing		POST-TALKING 7) We are going to watch a TED talk presentation from Rita Pierson. Before doing so, let's read a little bit about who she is. Access the following link and read her biodata, as well as her following quote. Link: https://imaginewa.org/bhm-dr-rita-pierson/ "Every child deserves a champion: an adult who will never give up on them, who understands the power of connection and insists they become the best they can possibly be." Source: https://imaginewa.org/bhm-dr-rita-pierson/	

Figura 32 – Páginas da seção PLTE: second study.

Fonte: o autor (2026).

Na correção da atividade mediada pela plataforma *Jamboard*, leio em voz algumas respostas dadas pelos(as) agentes. Uma das respostas contém a frase, em inglês, “pedagogias críticas estão alinhadas com pessoas que estão buscando suas liberdades e sua voz dada pela sociedade” (tradução minha). Parto dessa frase para tecer uma breve digressão sobre como minha visão de “dar voz” para alguém se modificou durante minhas orientações no Doutorado e lanço um comentário em relação aos SOT Criticidade e letramento crítico (SOT4). Comento ao dizer “*Whenever I talk to my advisor, I say, when I say to give voice to someone, she always corrects me she is like, they already have a voice, you have to value them*” que minha orientadora sempre me corrigia, lembrando-me que todos(as) *temos uma voz*, no sentido de opiniões, visões, perspectivas, e ninguém *dá voz a ninguém*, apenas temos de valorizar outras vozes. O quadro 32 a seguir condensa essa interação.

Quadro 32 – Transcrição 24 (PLTE: second study)

Encontro 08 Data: 06/11/2023 Etapas da construção do material: PLTE: second study Minuto de início do excerto: (24:56)	
SOT4 Criticidade e letramento crítico com crianças	Lucas: And then, critical pedagogy authors are often present in countries in which experienced colonialism, opinion, yeah. Critical pedagogy is aligned with people who are seeking for their freedom and voice given by society. Nice... Whenever I talk to my advisor, I say, when I say to give voice to someone, she always corrects me she is like, they already have a voice, you have to value them.
STT Consciência crítica (SOT4/STT4);	Júlia: Wow! (SOT4/STT4)

Fonte: o autor (2026).

A agente Júlia demonstra uma surpresa agradável ao ouvir meu relato, expressando com um “Wow!”, como se tivesse descoberto algo. A inferência que faço aqui, pelas lentes de Magiolo (2021) quando a autora discorre sobre o trabalho do desenvolvimento da consciência crítica com vistas para a justiça social, é que, por meio dessa digressão, consegui compartilhar uma praxiologia e provoquei os(as) agentes para que repensassem as formas que enxergam as crianças, possibilitando uma outra percepção de Júlia sobre a resposta lida no Jamboard.

A etapa seguinte de *post-talking* objetivou ampliar o repertório de letramentos profissionais ao introduzir a figura de Rita Pierson, cujas contribuições são mobilizadas por meio de uma leitura de sua biodata e de uma palestra em formato TEDTalk. Ao aproximar a discussão de pedagogia crítica (Freire, 1987) presentes no texto e da experiência de uma educadora da educação básica (Rita Pierson), o módulo visou conectar praxiologias acadêmicas e narrativas de práticas destacando a dimensão afetiva e relacional do trabalho docente descrita pela educadora como parte constitutiva de uma educação linguística crítica *com crianças* (Kawachi-Furlan, Malta, 2020). Em termos de formação de professores(as), essa seção não se limita a “indicar leituras”, mas sim nos ensina modos de ler, discutir, anotar e reinterpretar textos teóricos e narrativas, mediando esse processo por ferramentas digitais e práticas colaborativas. Dessa forma, o módulo consolida a ideia de que letramentos

profissionais em educação linguística crítica envolvem simultaneamente a apropriação de conceitos, a análise situada de discursos e a construção coletiva de posições docentes frente às desigualdades e às possibilidades de agência na educação linguística *com* crianças.

Ao debatermos a última atividade, Júlia decide compartilhar algumas de suas praxiologias. Estávamos discutindo como a escola deveria atrelar suas disciplinas às vivências de mundo, de forma a não compartimentalizar os conhecimentos com vistas à uma educação transdisciplinar. Lanço um segmento pertencente ao SOT Compartilhamento de praxiologias (SOT3) quando digo *“Knowledge is not put into boxes. There is not like... Only geography knowledge, biology knowledge, When you live your life, it is everything, all at once, all the time... yes, so... like, the school should be emulating that, like using that in our favor...”*. No quadro 33 à frente, notamos que Júlia descreve perspectivas que gosta de seguir nas atividades que dá de tarefa de casa em resposta ao segmento lançado. Ela descreve quando diz *“so I guess that we can assign them homework, but relating it to their lives, for example, if i am a geography teacher, so wake up i dont know at six a.m., see the position of the sun, i don’t know, things they can do as they live...”* que está sempre atenta a atrelar os deveres com práticas do universo da criança, ao invés de designar atividades mais tradicionais.

Quadro 33 – Transcrição 25 (PLTE: second study)

Encontro 08 Data: 06/11/2023 Etapla da construção do material: PLTE: second study Minuto de início do excerto: (43:00)	
SOT3 Compartilhamento de praxiologias	Lucas: <i>Knowledge is not put into boxes. There is not like... Only geography knowledge, biology knowledge, When you live your life, it is everything, all at once, all the time... yes, so... like, the school should be emulating that, like using that in our favor...</i>
STT Deveres de casa (SOT3/STT3); Perspectivas tradicionais (SOT3/STT2) Restrições às nossas praxiologias	Júlia: Last last week, yeah, i,i assigned my students as a, in a homework where they should ask to their parents, their cousins, their grandpas, grandmas, about their birthday, when they were born, because we are studying the months of the year, and the seasons, <i>so I guess that we can assign them homework, but relating it to their lives, for example, if i am a geography teacher, so wake up i dont know at six a.m., see the position of the sun, i don’t know, things they can do as they live... (SOT3/STT3) not like just sit on your chairs, you know (SOT3/STT2), but of course, we as teachers, in private schools we need to accomplish the book... (SOT3/STT16)</i>

(SOT3/STT16); Poderes hegemônicos (SOT3/STT17).	Lucas: You have to finish the material. Júlia: Yeah, to finish the material (SOT3/STT16), and sometimes the material does not give us the liberty to do that, the freedom to do that. (SOT3/STT17) Lucas: Uhum, I think it is a very much needed change of paradigm, you need to change your view of what knowledge is, of what teaching is, of what education is, in order to... because that makes total sense, why not have your students do something they are already going to do anyway and try to make them learn from it, instead of forcing them to sit in a chair and do endless lists of activities for hours.

Fonte: o autor (2026).

Neste comentário, ecoando Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) sobre a necessidade de usarmos como subsídios saberes localmente (co)construídos como lentes de análise, vejo Júlia fazendo um esforço de injetar suas praxiologias em sua atuação como professora, pois, no entender das autoras supracitadas, seus agires docentes que reverberam sua compreensão pessoal sobre as infâncias são essenciais para a docência que envolve crianças. Entretanto, em seguida, ela comenta que às vezes acha difícil fazer isso quando menciona “*but of course, we as teachers, in private schools we need to accomplish the book...*” pois, como atua em contexto privado, ela tem a pressão de usar todo o material que a escola segue. E continua, com “*and sometimes the material does not give us the liberty to do that, the freedom to do that*”, relatando como o poder hegemônico imbuído nas apostilas comumente encontradas em escolas particulares, que torna o material como “lei”, cerceia ainda mais sua atuação.

O relato de Júlia avança nas questões sobre como encontramos percalços em nossas atuações críticas, deixando perspectivas particulares em segundo plano para cumprirmos objetivos hierarquicamente designados por nossos(as) superiores(as). Ela nos ensina que devemos seguir pelas “fissuras” possíveis, ou seja, atuar criticamente quando é possível. Tal cenário nos remete ao que autores como Crookes (2013) defendem, descrevendo este posicionamento como pertencente às pedagogias críticas. Atuar pelas brechas quando possível, de fato, não torna nossa atuação menos crítica. Pelo contrário, a fala reforça a consciência do grupo em relação aos poderes hegemônicos que atuam nas diversas instâncias, inclusive na educação de crianças.

Mais à frente na discussão, voltamos aos conceitos do texto de López-Gopar

(2019) e tocamos no ponto como a afetividade e o acolhimento são cruciais para a educação linguística crítica com crianças. O quadro 34 descreve essa interação, iniciada quando lanço o segmento *“he sums critical pedagogy as this kindness towards the students, this way to value the students, because it is not you who is changing the world, your students who are going to change the world, so if they feel valued, if they feel special, if they feel strong, if they feel seen... then, they move onto changing the world...”* referente ao SOT Educação linguística crítica com crianças (SOT9). A agente Júlia comenta que gostou que as pedagogias críticas não são métodos fechados ao dizer *“it brings that it is not a method, because we need to develop that in our students, we need to engage them of course, but to be critical, so why are you this, what is the reason why you are doing that”*.

Embora reconheça a importância de ter estudado métodos e metodologias em sua formação, ela aprecia o conceito como perspectiva e complementa ao dizer *“They push a friend and I sit in front of them and I ask them: why did you do that? They say like, I have no idea, so I think I am working this skill of critical thinking like: you don’t have to do that”*, defendendo as diversas materializações de seu agir crítico em sala. Júlia entende que, dessa forma, a educação linguística crítica que se preocupa com a formação integral do indivíduo atravessa todas as suas práticas em sala, inclusive nas decisões que toma sobre como lidar com problemas. De acordo com Julia, esse filtro crítico compõe suas praxiologias e a transforma em uma educadora preocupada em educar seus aprendizes com vistas para a formação cidadã, respeitando quem convive na sociedade com eles(as), o que inclui seus(as) próprias(as) colegas de turma. Ao retomar Ferreira (2018), enxergo essa praxiologia compartilhada por Júlia para a turma como uma postura crítica à frente de quem ela interage, pois, ao reconhecer a criança como um indivíduo do agora, se preocupa em educar e solucionar seus problemas de convívio social imediato.

Quadro 34 – Transcrição 26 (PLTE: second study)

Encontro 08 Data: 06/11/2023 Etapla da construção do material: PLTE: second study Minuto de início do excerto: (48:55)	
SOT9 Educação linguística crítica	Lucas: Basically, Mario López-Gopar, <i>he sums critical pedagogy as this kindness towards the students, this way to value the students, because it is not you who is changing the world, your students who are going to change the world, so if they feel valued, if they feel special, if they feel</i>

<i>com crianças</i>	<i>strong, if they feel seen... then, they move onto changing the world... Anyone else?</i>
STT Educação linguística crítica como perspectiva e não método (SOT9/STT1); Formação cidadã da criança (SOT9/STT2); Humanização do trabalho com crianças. (SOT9/STT4)	Júlia: I like the way how it brings it is not a method, like... sometimes we study a lot of methods on how to make students behave, and how to engage students... ok, they are worthy of be studied, but I liked how it brings that critical pedagogy... (SOT9/STT1) pedagogy? Lucas: Pedagogy... Júlia: The other teachers say pedagogy... how do you say it? Lucas: Maybe there is another way of saying it... Júlia: Yeah, so, how it brings that it is not a method, because we need to develop that in our students, we need to engage them of course, but to be critical, so why are you this, what is the reason why you are doing that (SOT9/STT1), because sometimes they just do things and they don't know why, so for example me, when I am dealing with kids, sometimes they just push a friend... (SOT9/STT2) Lucas: (risadas) Júlia: They push a friend and I sit in front of them and I ask them: why did you do that? They say like, I have no idea, so I think I am working this skill of critical thinking like: you don't have to do that. (SOT9/STT2) So, I liked the way that it brings. It is not a method, it is a way of living. (SOT9/STT1) José Vítor: Sometimes we get so attached to methods and we forgot to be humans. (SOT9/STT4) Lucas: Right. José Vítor: You just have to be human and be empathetic. It will work. (SOT9/STT4)

Fonte: o autor (2026).

Outro agente, José Vitor, concorda com Júlia e expande sua colocação, em um movimento colaborativo de (co)construção de sentidos sobre o tópico. Ele comenta que “*Sometimes we get so attached to methods and we forgot to be humans*” seguido de “*You just have to be human and be empathetic. It will work*”. Para José Vitor, educar também é lembrar que todos somos humanos, e isso deve estar acima de qualquer metodologia. Ao fazer tal colocação, o agente nos lembra de preceitos de amorosidade, considerados imprescindíveis por Freire (2003) na construção de relações dialógicas e críticas na educação que tornam o ambiente favorável a produção do conhecimento. Como citado anteriormente, Freire (2003, p. 7) nos adverte: “A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade

necessária às relações educativas”. Logo, na minha percepção, a fala do agente me remete que metodologias são deveras importantes de se explorar ambientes formativos, mas a competência técnico-científica não pode ser impermeável a questões de afetividade, principalmente quando se trata de educação infantil.

Este módulo encerra a apresentação e análise do primeiro bloco da (meta)rota. Na seção seguinte, exploramos o módulo *Second Production*, onde os(as) agentes partem para a segunda produção de seus materiais, as rotas em educação linguística crítica.

5.3.4 Second production

A segunda etapa de produção, ilustrada na figura 33, pede para que os(as) agentes reflitam sobre o que estudamos até então (eixos suleadores das rotas em educação linguística crítica; capacidades de linguagem; ensino pautado em gêneros, entre outros temas) e iniciem a confecção de seus próprios materiais. Neste momento, a (meta)rota conduz a produção dos módulos iniciais de suas rotas: a etapa de contextualização e a etapa de produção inicial. Espera-se que os(as) agentes consigam expandir seu esboço de rota realizado no momento de produção inicial e consigam concretizar seus desejos explicitados anteriormente, incluídos suas praxiologias, explicitadas nos encontros ou não, nos materiais.

SECOND PRODUCTION
P. 47



SECOND PRODUCTION

It is time to elaborate your material! On this module, we are going to create the **contextualization** and the **initial production** phase of the material. You can access our shared Canvasfile and start creating the activities that will be part of it. Use the checklist provided as a reference and also as an assessment tool of your own production.

Guiding questions	It doesn't apply	Yes	No	Partially
Does the section contextualize the participants around the material's themes?				
Is/Are the main genre/genres focused by the material explicit to the participants?				
Are the participants made aware of the communicative(s) project(s)?				
Are the participants made aware of their production's target audience and its circulation?				
Are the participants made aware of the production's format (audio, video, print, etc)?				
Are the participants made aware of the importance of such project and its related contents?				
Does the contextualization phase provide participant's with all the info needed to get to know the material's project?				
Does the contextualization phase provide activities that work towards honing the participants' existing linguistic prowess?				
Does the contextualization phase guide the participant's towards their initial production?				
Will the initial production provide both participants and teacher enough resources to be assessed and later explored on future modules?				

Figura 33 – Seção de segunda produção.

Fonte: o autor (2026).

Nesta etapa, implementamos na (meta)rota uma lista de constatações que agem, ao mesmo tempo, como questões que guiam a produção dos(as) agentes e rubricas de avaliação dessas produções. Esperamos que os(as) agentes consigam retornar para essas perguntas-guia e a autoavaliarem seus trabalhos. Na lista, encontramos as perguntas: a) *Does the section contextualize the participants around the material's theme?*; *Is/Are the main genre/genres focused by the material explicit to the participants?*; *Are the participants made aware of the communicative(s) Project(s)?*; *Are the participants made aware of their production's target audience and circulation?*; *Are the participants made aware of the production's format (audio, video, print etc.)?*; *Are the participants made aware of the importance of such Project and related contents?*; *Does the contextualization phase provide participants with all the info needed to get to know the material's Project?*; *Does the contextualization phase provide activities that work towards the participant's linguistic prowess?*; *Does the contextualization phase guide the participants towards their initial production?*; *Will the*

initial production provide both participants and teacher enough resources to be assessed and later explored on future modules? Ainda, os(as) agentes podem escolher entre quatro respostas: a) sim; b) não; c) parcialmente; e d) não se aplica.

A partir desta etapa, os(as) agentes criaram um arquivo na plataforma *Canva* para iniciarem a produção de seus materiais. O arquivo foi compartilhado comigo e eu consegui acompanhar o processo de elaboração das rotas em “tempo real”. De vez em quando, os(as) alunos(as) comentavam que estavam sem tempo para trabalhar nas rotas em casa por conta de seus compromissos fora da universidade. Eu então os levava em uma aula ou outra dos nossos encontros na semana para um dos laboratórios de informática disponíveis no Campus para que pudessem avançar em suas produções.

5.3.5 Module 03: playfulness and emotions

O *Module 03: playfulness and emotions* muda o eixo da discussão para a dimensão afetiva da educação linguística com crianças ao tematizar a ludicidade e emoções como componentes constitutivos de uma educação linguística crítica. Logo na apresentação, o módulo explicita dois objetivos: discutir o papel das emoções na educação linguística crítica com crianças e explorar possibilidades de ludicidade em abordagens por gêneros. Ao fazer esse recorte, a (meta)rota reconhece que escolhas teórico-metodológicas não podem ser dissociadas das condições socioemocionais em que crianças se expõem à língua adicional e participam de práticas discursivas escolares.

No plano didático, a etapa de *pre-talking* do módulo aciona o repertório dos(as) agentes por meio de questões sobre a pertinência de trabalhar emoções na aula de inglês e sobre as relações entre emoção e aprendizagem, para em seguida propor a discussão coletiva de cinco verbos, *recognizing, understanding, labeling, expressing e regulating*, e suas articulações com o campo afetivo. A figura 34 a seguir ilustra esses primeiros movimentos do módulo.

MODULE 03	P. 49	MODULE 03	P. 50
PLAYFULNESS AND EMOTIONS PRE-TALKING 1) Discuss the following questions: a) Do you think emotions should be worked inside the English as an additional language classroom? Why? b) What do you believe are the connections between emotions and learning? 2) Discuss in a big group the relation between the following words and emotions. RECOGNIZING - UNDERSTANDING - LABELING EXPRESSING - REGULATING 3) Some authors discuss the deep connections emotion have on the learning process. Read the following quotes from participants of different researches and make comments about them. a) "When I speak to my teacher and ask some questions to my teacher, I usually feel very anxious. And when I [ask my teacher questions] in front of the class and speak some questions, I usually feel very anxious. I can't remember anything. I just 'ah ah ah'." (WOODROW, 2012, apud RICHARDS, 2020) b) "Well. . . this teacher gives you security, confidence and this has helped me a lot because I participate all the time in class. . . the teacher always asks everyone in the group without making any exceptions. Whereas other teachers . . . er. . . this teacher gives you the confidence to participate without feeling you are being judged" (MENDEZ, 2011, apud RICHARDS, 2020)		4) Watch the following video and pay close attention to the way the teacher uses playfulness and role-playing to work with the kids emotions. Use the space provided to take notes. Role-Playing Emotions in Early Childhood Source: https://www.youtube.com/watch?v=QwEqmxRtH4 5) Share your notes with the group. WHILE-TALKING 6) In pairs, think of activities that could correspond to each "RULER" framework from the video and then share with the group.	

Figura 34 – Etapa de pre-talking do módulo 03.

Fonte: o autor (2026).

O quadro 35 a seguir transcreve essa interação inicial, por meio da qual mapeio o entendimento dos(as) agentes sobre o tópico. Nas transcrições, pergunto sobre a importância de se trabalhar com emoções nas aulas de inglês lançando a questão “*Do you think emotions should be worked inside the English as an additional language classroom?*”, parte do SOT Ludicidade e Afetividade com crianças (SOT9), e todos(as) concordam que sim. Pergunto por quais motivos eles disseram sim e José Vítor afirma “*Because it is a place for more than linguistic construction*”, ditando que as aulas de inglês como língua adicional são um lugar para além da expansão dos repertórios linguísticos.

Essa fala de José Vítor ecoa o que havíamos trabalhado no módulo sobre capacidades de linguagem no que tange outras habilidades e aptidões relacionadas à proficiência linguística que perpassa os moldes tradicionais. Ele continua fazendo alusão ao movimento crítico presente na (meta)rota ao complementar que a aula de línguas adicionais também deve se preocupar com nossa formação humana quando diz “*It could, it should form us as humans*”, com vistas para a construção cidadã. Neste

movimento, José Vítor retoma os preceitos que trabalhamos ao longo do material até aqui.

Quadro 35 – Transcrição 27 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapa da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (0:39)	
SOT5 Ludicidade e afetividade com crianças	Lucas: Do you think emotions should be worked inside the English as an additional language classroom?
STT Ir além da expansão repertórios linguísticos (SOT5/STT1); Formação humana da criança (SOT5/STT2); Inteligência emocional (SOT5/STT3).	Todos: Yes! Lucas: Why? José Vítor: Because it is a place for more than linguistic construction. (SOT5/STT1) It could, it should form us as humans. (SOT5/STT2) Pedro: Human construction! (SOT5/STT2) Giovana: Because it is important for children to know how they can express their emotions, because sometimes they just... (SOT5/STT3) Pedro: Hide it? Giovana: Hide the emotions for themselves... and just cry and cry and cry. (SOT5/STT3)

Fonte: o autor (2026).

O agente Pedro concorda com o colega e brinca com a terminologia ‘*linguistic construction*’ utilizada por José Vitor, substituindo-a por ‘*human construction*’, de forma enfática. A agente Giovana utiliza sua expertise como professora que lida com crianças diariamente para compartilhar com o grupo a frase “*Because it is important for children to know how they can express their emotions, because sometimes they just... (...) Hide the emotions for themselves... and just cry and cry and cry*”, reconhecendo muitas vezes crianças não consegue expressar suas emoções e acabam tendo uma única reação para todas elas, o choro. A fala de Giovana deflagra para o grupo que o trabalho em prol da inteligência emocional precisa ser um componente crucial da atuação de professores(as) nesse contexto e deveria fazer parte dos campos formativos em educação linguística crítica com crianças, como propõem Santos e Tonelli (2021).

Mais à frente no debate, pergunto aos agentes sobre quais são as conexões que fazem entre emoções e aprendizado, lançando a questão *“What do you believe are the connections between emotions and learning? Is there something there?”*, dentro do mesmo SOT Ludicidade e afetividade com crianças (SOT9). Pedro inicia sua fala, conforme transcrição no quadro 36 a seguir, respondendo *“Yeah, because sometimes you feel different emotions while you are learning a new language or a new content, so this is something that matters because this is how you feel upon a subject, or how you feel upon a discussion or a theme that you are learning and talking about”*, ditando que as emoções emergem quando você está aprendendo algo novo, quando entra no bojo de alguma discussão ou quando se relaciona com um tema que está sendo trabalhado. José Vítor concorda com Pedro e complementa que para um aprendizado “rápido e eficaz” levar em consideração as emoções pode ser muito importante ao dizer *“Because you must be related to the content that you are in, for an effective learning, like fastly, faster that can be, so emotions are very important”*.

Quadro 36 – Transcrição 28 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapla da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (01:34)	
SOT5 Ludicidade e afetividade com crianças	Lucas: <i>What do you believe are the connections between emotions and learning? Is there something there?</i>
STT Conexão entre emoções e os conteúdos (SOT5/STT4); Conexão entre emoções e o aprendizado eficaz (SOT5/STT5);	Pedro: <i>Yeah, because sometimes you feel different emotions while you are learning a new language or a new content, so this is something that matters because this is how you feel upon a subject, or how you feel upon a discussion or a theme that you are learning and talking about. (SOT5/STT4)</i> Lucas: <i>Yeah. Anyone else?</i> José Vítor.: <i>Same as Peter... Because you must be related to the content that you are in, for an effective learning, like fastly, faster that can be, so emotions are very important. (SOT5/STT5)</i>

Fonte: o autor (2026).

Neste trecho, percebo que, embora tenham razão em suas colocações, os(as) agentes ainda se posicionam de forma pouco aprofundada em relação ao tema do

módulo. Entendem a importância da afetividade à frente de atividades e temas que nos conectam, mas de um ponto de vista mais geral. Ao longo do módulo, exploramos e nos aprofundamos mais no tópico em um movimento que objetivou partir de suas perspectivas iniciais sem perder de vista suas praxiologias, mas com o intuito de expandirmos os repertórios do grupo e nunca os anular.

Essa primeira movimentação já posiciona o módulo na agenda da educação linguística crítica *com* crianças em relação à afetividade, sem perder de vista o contexto específico de língua adicional. A atividade que segue engloba a leitura de depoimentos de estudantes que relatam emoções negativas como ansiedade, bloqueios de memória e, em contraste, positivas como segurança e confiança associadas a determinadas posturas docentes, em um movimento que aprofunda a problematização do lugar do(a) professor(a) como mediador de experiências emocionais na aula de língua. Os depoimentos são referenciados de um artigo de Richards (2020). Por meio da leitura desses relatos, peço para que os alunos comentem sobre eles. Em específico, o segundo excerto relata uma fala sobre como professores(as) podem criar um espaço seguro em sala para que seus alunos se sintam confiantes em participar.

Na transcrição a seguir, presente no quadro 37, pergunto se eles(as) consideram essa uma prática normal em sala ao lançar o segmento “*Do you think it is normal?*”, ainda dentro do SOT Ludicidade e afetividade com crianças (SOT9). A fala de José Vítor “*It is normal and we as teachers should like predict that this situation should happen and already try to find ways to overcome it*” denota que os saberes docentes relacionados a educação *com* crianças englobam capacidades de prever situações que podem causar ansiedade e/ou desconforto, como também pensar em modos de superá-las, como, por exemplo, deixar seus alunos cientes que professores(as) são seus amigos. Sua fala vai em direção aos saberes docentes propostos por Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28), que nem sempre são saberes atrelados ao conteúdo e/ou procedimento metodológicos. Logo, José Vítor nos ensina que as capacidades de se criar de um espaço seguro e confortável para que o aprendizado aconteça se configura, também, como um saber docente em contexto infantil.

Quadro 37 – Transcrição 29 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapa da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (06:02)	
SOT5 Ludicidade e afetividade com crianças	Lucas: <i>Do you think it is normal?</i>
STT Saberes docentes relacionados às emoções emergentes (SOT5/STT6); Amorosidade como prática pedagógica (SOT5/STT7); Inteligência emocional (SOT5/STT3); Trabalho contínuo (SOT5/STT8).	JV: <i>It is normal and we as teachers should like predict that this situation should happen and already try to find ways to overcome it. (SOT5/STT6)</i> <i>Like make your students know that we are friends and... (SOT5/STT7)</i> Pedro: <i>That it is okay...to say something wrong. (SOT5/STT6)</i> JV: <i>It is okay to be yourself, (SOT5/STT3) you can trust me. (SOT5/STT7) It takes years, it takes months, but it is possible. (SOT5/STT8)</i> Lucas: I think that it is a really good point. I love, whenever i am teaching, it does not matter if i am teaching kids or adults, or any context, i love to show that i am also human,so like i make mistakes, i cry, some days i am like sad, to me it is very important to you guys that you are aware of this because i think it changes, it plays a role in changing the power dynamics, because sometimes you perceive teachers as being superior or authority, so you see this person that is supposed to be a rock falling a part a little bit, it really humanizes us.

Fonte: o autor (2026).

Pedro complementa a fala de José Vítor com “*That it is okay...to say something wrong*”, afirmando que devemos dizer para as crianças que está tudo bem em errar e José Vítor adiciona “*It is okay to be yourself, you can trust me. It takes years, it takes months, but it is possible*” afirmando que devemos afirmar que está tudo certo em sermos nós mesmos, mesmo que isso leve muito tempo, indicando que a construção e validação de quem as crianças são constituem um percurso lento, porém viável, conectado com a consistência das relações afetivas em sala. Em suas falas, tanto Pedro quanto José Vítor compartilham suas praxiologias com o grupo em relação à amorosidade enquanto prática pedagógica que segue demandas específicas das infâncias. Observo pelas lentes de Malta (2024) que, em poucas palavras, os agentes nos ensinam que os saberes docentes necessários para a atuação por meio da

educação linguística na infância incluem sensibilidades únicas, tanto para ler as necessidades das crianças quanto para sustentar, enquanto docente, uma presença acolhedora e coerente, capaz de transformar a sala de aula em espaço de desenvolvimento integral do(a) aprendiz.

Percebo, no instante das falas dos(as) agentes, um momento singular para compartilhar também minhas praxiologias com eles(as), como observado na última frase da transcrição. Comento que, na posição de professor, gosto muito de mostrar minhas fragilidades para meus alunos. Discorro sobre como me permito explorar meus erros em na frente de todos(as) e como, inclusive, não escondo o choro quando me emociono em sala, por qualquer motivo que seja. Minhas leituras de Freire (1987, 2003) e de hooks (2000) imbuídas em minhas praxiologias me fazem acreditar que essa exposição pode humanizar a nossa profissão e mudar como os(as) alunos que formo percebem a posição autoritária do(a) professor(a) universitário(a). Penso que tal movimento pode ser ecoado em suas atuações futuras, com seus(as) próprios(as) aprendizes.

Depois disso, um vídeo sobre o framework “RULER” (Brackett et al., 2010) é mobilizado para que os(as) agentes observem como a professora utiliza brincadeiras e dramatizações para trabalhar emoções *com* crianças, o que reforça a articulação entre ludicidade, regulação emocional e aprendizagem proposta pela abordagem. Em poucas palavras, a abordagem busca desenvolver capacidades nas crianças de reconhecerem suas próprias emoções, compreenderem as causas e consequências das emoções, rotularem e nomearem emoções por meio de vocabulário específico, expressarem e comunicarem suas emoções para outros(as) pessoas e regularem/gerenciarem suas próprias emoções, assim como as de outros(as).

Entendo, como professor formador, que tenho a responsabilidade de expandir repertórios por meio de minha atuação e das leituras que trago para sala. Minha percepção de Tutida (2016) me faz reconhecer que a abordagem RULER (Brackett et al., 2010) propõe um grupo de estratégias que podem ser englobadas aos saberes de docentes que atuam ou que irão atuar *com* crianças, saberes esses que estão intrinsicamente conectados com a vivência das crianças.

No quadro 38 a seguir, transcrevo uma fala do agente José Vítor quando pergunto o que eles mais gostaram da abordagem. Durante o debate do vídeo, lanço o comentário *“I loved that she didn’t like, tried to block any emotions, she was like... let it out... just let it out, do it”* pertencente ao SOT Ludicidade e afetividade com crianças

(SOT9). O agente define a abordagem como perfeita, pois muitos dos problemas relacionados às emoções que ele enfrenta em sala vem da falta das capacidades dos(as) pequenos(as) de reconhecerem e darem nomes aos sentimentos. Ele continua dizendo “*So, I believe this type of dynamic is important so they can easily remember the feeling and say: I am angry! I am mad! So it is perfect, because sometimes we try to teach the words like sad or happy, and point to the faces in the book, but they don’t know how to differentiate them, so it is important for that*”.

Quadro 38 – Transcrição 30 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapas da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (15:10)	
SOT5 Ludicidade e afetividade com crianças;	Lucas: I loved that she didn't like, tried to block any emotions, she was like... let it out... just let it out, do it
STT Inteligência emocional (SOT5/STT3); Conexão entre emoções e conteúdos (SOT5/STT4); Ir além da expansão de repertórios linguísticos (SOT5/STT1);	José Vítor: It is perfect because sometimes we come across some problems in the classroom, especially with the younger ones, and they can't describe what they are feeling. They just can't, they are not able. They just cry and you are like what happened, what happened? (SOT5/STT3) So, I believe this type of dynamic is important so they can easily remember the feeling and say: I am angry! I am mad! (SOT5/STT4) So it is perfect, because sometimes we try to teach the words like sad or happy, and point to the faces in the book, (SOT5/STT1) but they don't know how to differentiate them, so it is important for that.

Fonte: o autor (2026).

José Vítor expõe que, muitas vezes, uma abordagem conteudista e descontextualizada, como a memorização de vocabulários presentes no livro, podem não ser tão eficazes com crianças. O agente diz que seus alunos não conseguem conectar o que está no livro com suas práticas sociais, trazendo para o grupo uma importante reflexão sobre respeitar o universo da criança e suas linguagens, como propõe Tonelli (2023), que dita que interações significativas para essa faixa etária são

essenciais para que o aprendizado e a (co)construção de conhecimento aconteça. Para a autora, o engajamento e a participação ativa da criança são fundamentais para a negociação de sentidos, dando “vida” para a língua e valor para a criança. Pela fala de José Vitor, nesse cenário, infiro de que a abordagem RULER (Brackett et al., 2010) proposta no módulo tem o potencial de ser imbuída em suas praxiologias a partir de agora, uma vez que oferece um caminho para tornar o trabalho com a língua mais situado, podendo ajudá-lo a reconfigurar o uso do livro como ponto de partida, não como limite, ancorando a educação linguística *com* crianças em experiências socialmente relevantes que façam sentido para as crianças

A etapa de *while-talking* opera uma transposição dessa referência teórica para o planejamento de atividades. Em duplas, os(as) agentes são convocados a criarem propostas que correspondam a cada dimensão do RULER (Brackett et al., 2010), explicitando modos concretos de integrar brincadeira, reflexão emocional e trabalho linguístico. Muitas praxiologias são compartilhadas pelos(as) agentes nessa etapa e nas etapas seguintes. Os quadros 39 e 40 a seguir exemplificam como os(as) alunos(as) constroem praxiologias colaborativamente em relação à cada etapa da abordagem.

Ao lançar o segmento “*Alright guys, so tell me, recognizing, what did you prepare?*”, que faz parte do SOT Compartilhamento de Praxiologias (SOT3), Giovana inicia o debate com a resposta de duas propostas de atividades dizendo “*We put show The Colour Monster, the book... and tell, tell them the history, show the book or a video... or the movie Inside Out...*” e “*Yes... Understand... is like guiding them to understand what is the emotion, so making questions, like guiding them...*”. Em suas falas, Giovana primeiro remete ao uso de um filme de animação em que os personagens principais são personificações de determinadas emoções. Para Giovana, essa atividade estaria relacionada com a etapa de reconhecimento dos sentimentos, propostos na abordagem RULER (Brackett et al., 2010). Depois, sugere classificar as emoções reconhecidas no filme por meio de um debate mediado. Para a etapa de expressão da abordagem, Giovana sugere “*so we have many ways to do this, but one way is put cups with the image of the monster or the emotion... and give a paper to each student so they write their name in the papers and put into the cup they are feeling...*”, descrevendo o uso de uma proposta chamada Emocionômetro ou *Emotemeter*, em inglês. Por último, Giovana encerra suas contribuições dizendo “*And regulating we think about mindfulness, it is like a way to calm down... relax...*”,

sugerindo, desta forma, uma atividade de regulação das emoções que envolve meditação.

Quadro 39 – Transcrição 31 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapas da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (20:01)	
SOT3 Compartilhamento de praxiologias emergentes;	Lucas: Alright guys, so tell me, recognizing, what did you prepare?
STT Ensino pautado em gêneros (SOT3/STT13); Atividades lúdicas (SOT3/STT11);	Giovana: We put show The Colour Monster, the book... and tell, tell them the history, show the book or a video... or the movie Inside Out... (SOT3/STT13) Lucas: Oh, the movie Inside Out, the animation... Giovana: Yes... Understand... is like guiding them to understand what is the emotion, so making questions, like guiding them... (SOT3/STT13) Labelling, quer explicar o labelling de novo? José Vitor. Ah, labelling... é.. we thought of using the movie Inside Out, so we can... recognize the emotions in the movie and just watch the trailer, when they colour the emotions they know the difference of colours... now with Inside Out 2 we have more emotions... like anxiety...(SOT3/STT13) Giovana: Expression is doing the Emocionômetro... (SOT3/STT11) Lucas: Oh yeah! How was the final translation... Giovana: It was like...the one Lucas: Emotemeter? Giovana: Yeah... so we have many ways to do this, but one way is put cups with the image of the monster or the emotion... and give a paper to each student so they write their name in the papers and put into the cup they are feeling... (SOT3/STT11) Lucas: Oh ok... Giovana: And regulating we think about mindfulness, it is like a way to calm down... relax... (SOT3/STT11) Lucas: I had a teacher she used to turn off the lights sometimes when we were very agitated, she would just turn off the lights... speak in a low tone, it was very nice.

Fonte: o autor (2026).

Recuperando Freire (1987), as trocas dialógicas mobilizadas nesta atividade não se reduzem a uma simples conversação entre os(as) agentes, mas configuram-se como práticas pedagógicas críticas nas quais as diferentes perspectivas funcionam como condições para a produção de sentidos em relação ao que está sendo aprendido. Desse modo, o conhecimento vai sendo tecido coletivamente, à medida que os sujeitos negociam significados, explicitam saberes prévios e constroem novas leituras sobre o objeto em estudo em um movimento de colaboração e (co)construção de sentidos que, nesta atividade especificamente, se materializa pelas propostas de atividades conectadas à abordagem RULER (Brackett et al., 2010). O grupo, ao fazê-lo, se forma.

Ao fim da atividade, o agente José Vítor fica com dúvidas se o trabalho em prol das emoções em sala de aula pode ser feito diariamente e não apenas pontualmente, perguntando *“And also this activity, that we have pictures, we can do it everyday, right professor? It is not a moment thing, right? We can classify the emotions...”*. Respondo que sim e aproveito essa pergunta para contribuir com outra sugestão de atividade, dizendo *“I used to have a teacher... She would have a, I don’t know the name in English... a cartolina on the wall with our names, and everyday we would arrive and we would put like, today I am happy, today I am tired, everyday we would go there and pin our names in the cartolina... it is really good self reflection”*.

Quadro 40 – Transcrição 32 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapla da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (24:14)	
STT Trabalho contínuo (SOT3/STT18).	José Vítor: <i>And also this activity, that we have pictures, we can do it everyday, right professor? It is not a moment thing, right? We can classify the emotions...</i> (SOT3/STT18) Lucas: <i>No, I used to have a teacher... She would have a, I don’t know the name in English... a cartolina on the wall with our names, and everyday we would arrive and we would put like, today I am happy, today I am tired, everyday we would go there and pin our names in the cartolina... it is really good self reflection.</i>

Fonte: o autor (2026).

Pelas lentes de Farias e Wielewicksi (2023, p. 13), observo essa interação como continuidade do movimento dialógico iniciado anteriormente na atividade, uma vez

que ela não se limita a um retorno procedimental ou a uma etapa de verificação/avaliação do que foi dito, mas se constitui como uma nova orientação crítica do percurso formativo. Ao mobilizar uma análise das necessidades do contexto, neste caso a dúvida do agente, busco compreender quais demandas emergem das experiências concretas dos(as) estudantes, quais sentidos atribuem ao que foi proposto e quais condições (materiais, afetivas, culturais e discursivas) atravessam sua participação.

Nesse sentido, a interação torna-se um dispositivo de escuta ativa, no qual a palavra do(a) estudante surge como elemento estruturante do próprio processo pedagógico, pois “a voz e o contexto de estudantes são considerados e ressignificam o processo no qual cada indivíduo tem envolvimento” (Farias, Wielewicki, 2023, p. 13). Por fim, essa leitura evidencia que a interação assume caráter formativo tanto para os(as) estudantes quanto para quem conduz a atividade, pois implica deslocamento de posições, visto que escutar, interpretar e responder ao contexto exige abrir o planejamento a revisões, reconhecer limites e produzir decisões pedagógicas ancoradas nas perspectivas enunciadas.

Em seguida, o módulo introduz uma tabela de sentimentos positivos e negativos, extraída da pesquisa de Maria G. Méndez López (2017), e solicita que seja discutida as implicações de cada emoção para o ensino de crianças, bem como se reflita sobre a predominância de sentimentos negativos e sobre o papel da ludicidade na gestão dessas experiências. Essa escolha movimenta a discussão de uma visão abstrata de afetividade para uma compilação mais detalhada de estados emocionais que atravessam a aula de inglês, como ansiedade, medo, vergonha, interesse, alívio, entre outros, levando futuros(as) professores(as) a considerarem seu impacto na participação e na valorização de vozes pelas crianças. A figura 35 a seguir ilustra essa atividade.

MODULE 03	P. 51	MODULE 03	P. 52																																						
7) The following table provides a list of feelings experienced by Maria G. Méndez López's research participants in Mexico. Discuss with a partner the possible implications of each feeling when it comes to teaching young learners. <table border="1"> <thead> <tr> <th>POSITIVE FEELINGS</th> <th>NEGATIVE FEELINGS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>happy</td><td>fearful</td></tr> <tr><td>calm</td><td>worried</td></tr> <tr><td>excited</td><td>nervous</td></tr> <tr><td>confident</td><td>sad</td></tr> <tr><td>satisfied</td><td>angry</td></tr> <tr><td>relaxed</td><td>frustrated</td></tr> <tr><td>interested</td><td>insecure</td></tr> <tr><td>relieved</td><td>anxious</td></tr> <tr><td></td><td>bored</td></tr> <tr><td></td><td>stressed</td></tr> <tr><td></td><td>disappointed</td></tr> <tr><td></td><td>embarrassed</td></tr> <tr><td></td><td>confused</td></tr> <tr><td></td><td>intimidated</td></tr> <tr><td></td><td>guilty</td></tr> <tr><td></td><td>unsatisfied</td></tr> <tr><td></td><td>depressed</td></tr> <tr><td></td><td>envious</td></tr> </tbody> </table> Source: MÉNDEZ LÓPEZ (2017)  8) Discuss with a partner the questions on the following page.		POSITIVE FEELINGS	NEGATIVE FEELINGS	happy	fearful	calm	worried	excited	nervous	confident	sad	satisfied	angry	relaxed	frustrated	interested	insecure	relieved	anxious		bored		stressed		disappointed		embarrassed		confused		intimidated		guilty		unsatisfied		depressed		envious	a) Why do you believe there are so many more negative feelings? b) What other feelings might be experienced by young learners that are not listed in the previous chart? c) What role does playfulness play to help young learners deal with negative emotions? POST-TALKING 9) The authors Cavanagh (2016) and Hashemi (2011) provide some insight for teachers seeking to achieve an emotionally-supportive classroom environment. One of their suggestions is for the teacher to enable activities aiming specific purposes. In groups, think of activities when working with specific genres... a) ...that enhance positive motivation. _____ b) ...with a demonstrable learning outcome. _____ c) ...that give learners a sense of progress. _____ 10) Share your activities with the group.	
POSITIVE FEELINGS	NEGATIVE FEELINGS																																								
happy	fearful																																								
calm	worried																																								
excited	nervous																																								
confident	sad																																								
satisfied	angry																																								
relaxed	frustrated																																								
interested	insecure																																								
relieved	anxious																																								
	bored																																								
	stressed																																								
	disappointed																																								
	embarrassed																																								
	confused																																								
	intimidated																																								
	guilty																																								
	unsatisfied																																								
	depressed																																								
	envious																																								

Figura 35 – Emoções experienciadas pelos(as) participantes da pesquisa de López.

Fonte: o autor (2026).

Por fim, o *post-talking* recupera contribuições de Cavanagh (2016) e Hashemi (2011) sobre ambientes emocionalmente sustentadores para propor um exercício de planejamento ancorado em gêneros. Em grupos, os(as) agentes podem desenhar atividades que, ao trabalhar com gêneros específicos, tenham como finalidades explícitas: a) favorecer motivação positiva; b) produzir resultados de aprendizagem observáveis; e c) fornecer às crianças uma sensação de progresso. Na etapa inicial da discussão da atividade, lanço o segmento “*Activities that enhance positive motivation, let’s start with you guys*” pertencente ao SOT Ludicidade e afetividade com crianças (SOT9), como descrito no quadro 41 a seguir.

Na discussão de suas respostas nas atividades, os agentes Carlos e Pedro tem opiniões divergentes sobre o uso de atividades de cunho competitivo em sala de aula com crianças. A princípio, Carlos diz “*Game genre... competition*” e afirma que competição pode ser uma motivação positiva na educação linguística na infância. Por outro lado, Pedro levanta alguns questionamentos, compartilhando “*it depends on how it is applied, how it is, how you work with it, if you, you know if it is becoming serious,*

if it is not just a play, if they are insulting, you have to intervene”, dizendo que a competição deve ser saudável e não pode ultrapassar limites do respeito ao(a) outro(a), como quando os(as) aprendizes proferem ofensas aos(as) colegas. Nesses casos, o(a) professor(a) precisa mobilizar seus saberes docentes e intervir na atividade, de modo que o jogo continue de forma respeitosa.

Quadro 41 – Transcrição 33 (Module 03: playfulness and emotions)

Encontro 09 Data: 17/11/2023 Etapla da construção do material: Module 03: playfulness and emotions Minuto de início do excerto: (52:37)	
SOT5 Ludicidade e afetividade com crianças;	Lucas: Activities that enhance positive motivation, let`s start with you guys.
STT Conexão entre emoções e conteúdos (SOT5/STT4); Saberes docentes relacionados a emoções emergentes (SOT5/STT6); Inteligência emocional (SOT5/STT3).	Carlos: Game genre... competition. (SOT5/STT4) Lucas: Competition? Do you think competition is positive motivation? Carlos: Yeah, I do think. (SOT5/STT4) Pedro. It depends on how it is applied, how it is, how you work with it, if you, you know if it is becoming serious, if it is not just a play, if they are insulting, you have to intervene. (SOT5/STT6) Lucas: I understand. I mean, different things motivate different people, some people they love competition, they love to be part of like championships and stuff like that... I hate it, I would very much prefer to use with my students collaboration activities, so activities they have to help each other rather than... José Vítor: Beating each other. Lucas: Being against each other, but that is my point of view, I am not saying there is a right or wrong. Carlos: I think, I like because I think it is important for them... to understand that they will lose, or they can also lose, it is not always something good. (SOT5/STT3) Lucas: Yeah, right, maybe learning with, learning through losing, right, so learning how to deal with emotions.

Fonte: o autor (2026).

Aproveito a deixa de Pedro para compartilhar que eu, particularmente, prefiro

atividades de colaboração ao invés de competição, mas que cada pessoa é motivada por diferentes aspectos e não há uma única perspectiva correta. Carlos ouve minha explicação e continua levantando um ponto pertinente ao dizer “*I think, I like because I think it is important for them... to understand that they will lose, or they can also lose, it is not always something good*”: a competição pode ser valiosa ao ensinar as crianças que perder faz parte da vida e compõem processos de crescimento. Imediatamente, o agente contribui para a expansão de repertórios do grupo, incluindo os meus, ao se afastar de uma oposição binária, como competição “boa” versus competição “ruim”, introduzindo um argumento que eu não havia me atentado e nos força a repensar a(s) função(ões) pedagógica(s) de uma prática tão comum na educação infantil.

Neste sentido, destacando as contribuições de hooks (2020) nesta análise, percebo que a formação acadêmica leva os(as) docentes a acreditarem que estão “certos o tempo todo”, quando na verdade, pela proposta da autora, precisamos estar “abertos o tempo todo”, de modo a revisarmos nossos posicionamentos. Abracar as diferentes perspectivas praxiológicas em relação aos conteúdos não significa perder o controle da formação inicial, mas compartilhá-lo de modo ético e dialógico, produzindo um ambiente em que a autoridade dos saberes circula e se reconfigura. A perspectiva de Carlos caminhou nesse sentido ao expandir nossa visão em relação a uma prática comum em sala de crianças.

A seção consolida, assim, uma compreensão de que o trabalho com gêneros na educação linguística *com* crianças não é neutro em termos afetivos, as escolhas de tratamento dos gêneros explorados em sala, de configuração lúdica das tarefas e de modos de acompanhamento da aprendizagem podem atenuar sentimentos de insegurança, vergonha e estresse, ao mesmo tempo em que ampliam experiências de interesse, confiança e agência das crianças.

5.3.6 Module 04: “anti” education

O *Module 04: “anti” education* introduz de forma explícita o eixo político-pedagógico da (meta)rota ao tematizar práticas antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas na ELLA *com* crianças, debatendo a necessidade de preparar atividades que assumam deliberadamente esses posicionamentos mesmo na educação infantil. A etapa de *pre-reading* no início do módulo articula três movimentos fundamentais: i) a problematização do prefixo *anti-* a partir de definições de dicionários, reforçando a

ideia de oposição ativa, não de simples neutralidade; ii) a apresentação de Angela Davis e sua fala⁷², posicionando o módulo na tradição de pensamento crítico racial; e iii) a discussão da citação de Davis que convida os(as) agentes definirem, em termos próprios, o que significa ser antirracista. A figura 36 mostra a página inicial do módulo.

MODULE 04
P. 54

"ANTI" EDUCATION

PRE-READING



- 1) Access Cambridge's online dictionary and look up the prefix -anti. What is it used for?

Link: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/anti>
- 2) The woman on the image is Angela Davis. What do you know about her? Use your favorite search engine to gather information and share with the group.
- 3) Read the following quote and tell that group your definition of being antiracist.

**IN A RACIST SOCIETY,
IT IS NOT ENOUGH
TO BE NON-RACIST,
WE MUST BE ANTIRACIST.**

— ANGELA DAVIS

- 4) Answer the questions:
 - a) Do you believe there is an age limit to discuss certain topics with children? If so, explain.
 - b) What kind of extra care teachers need to have in order to talk about controversial and sensitive topics with young learners?
 - c) What is the role English of infant education when it comes to making the world a better place for everyone?
- 5) Share an activity you like to perform with your students that could be considered an antiracist practice. If you can't think of any, try looking up on your favorite search engine.

Figura 36 – Discussão do que é ser antirracista.

Fonte: o autor (2026).

Na transcrição do quadro 42 a seguir, debatemos colaborativamente o que a citação da ativista significa, assim construindo nossa percepção sobre o tema juntos(as), tendo início quando pergunto o que entendem da frase de Davis, questionando “*What do understand of this sentence?*”, pertencendo ao SOT Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas *com* crianças (SOT7).

⁷² Em inglês: “In a racist society, it is not enough to be non-racist, we must be antiracist”.

Quadro 42 – Transcrição 34 (Module 04: “anti” education)

Encontro 10 Data: 27/11/2023 Etapas da construção do material: Module 04: “anti” education Minuto de início do excerto: (12:30)	
SOT7 Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças	Lucas: <i>What do understand of this sentence?</i>
STT Assumir posicionamentos (SOT7/STT1); Agires combativos (SOT7/STT2); Reconhecer comportamentos (SOT7/STT3).	Júlia: <i>That we can't be neutral. (SOT7/STT1)</i> Lucas: What is the difference here, between being non-racist and antiracist? How is it different? Giovana: <i>Non-racist is like you don't practice racism, but if you are anti-racist, you fight against racism. (SOT7/STT2)</i> Lucas: Oh okay, so one is a little bit more passive, this person is like... I am not racist, so... the other one is more active, the person is not racist but the person will go and try to help the movement as much as they can. Júlia: <i>It is that Joey saying, I like black people, I even have some friends that are black. (SOT7/STT3)</i> Lucas: Yeah, that would be an example of non-racist person.

Fonte: o autor (2026).

Os desdobramentos do SOT demonstram os repertórios dos(as) agentes em relação ao tema. Júlia inicia ditando que “*we can't be neutral*” e expõe que é necessário assumirmos posicionamentos em relação a pauta antirracista ao invés de demonstrarmos neutralidade. Giovana diferencia uma pessoa não-racista de uma pessoa antirracista ao explicar “*Non-racist is like you don't practice racism, but if you are anti-racist, you fight against racism*”, onde a segunda age de forma mais ativa e combativa em relação à pauta. Por fim, Júlia dá um exemplo de uma fala do personagem Joey da série americana *Friends* quando diz “*it is that Joey saying, I like black people, I even have some friends that are black*” e expande a diferenciação de Giovana explicando que ter amigos negros não necessariamente é uma postura antirracista, sendo preciso ir além. Com essas contribuições, foi possível mapear onde os(as) agentes se posicionam no tema do módulo, entendendo que já possuem um

repertório consolidado sobre práticas antirracistas no geral.

Continuando nosso debate inicial, questiono os(as) agente dos motivos pelos quais estamos falando sobre isso em um curso de formação de professores(as), particularmente dentro do tema em educação linguística *com* crianças, e como ela pode contribuir para a formação integral de nossos(as) alunos(as). Na transcrição presente no quadro 43 a seguir, tento lançar a pergunta “*Do you think education can contribute to ending racism?*”, pertencente à categoria SOT Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças (SOT7) e sou interrompido por Giovana antes mesmo de terminar a pergunta.

Quadro 43 – Transcrição 35 (Module 04: “anti” education)

Encontro 10 Data: 27/11/2023 Etapas da construção do material: Module 04: “anti” education Minuto de início do excerto: (16:10)	
STT7 Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças	Lucas: <i>Do you think education can contribute...</i>
STT Práticas antirracistas, anti-machistas e antissexistas com crianças (SOT7/STT4); Reconhecer comportamentos (SOT7/STT3); Desdobramentos de práticas antirracistas, anti-machistas e antissexistas com crianças (SOT7/STT5);	Giovana: I have a practice, it is simple... in my school we have a boy that was suffering racism...(SOT7/STT4) and we needed to invite some black person to give like, a lecture to them talk about the subject because we don't have any black teacher... (SOT7/STT3) Lucas: Oh, wow... really? Giovana: We have just one, but he don't, does not work with this class, so we need to invite a people outside the school... (SOT7/STT3) he works here by the way... he gives a lecture for the students to understand the problem... and it is like, it was sixth grade and it was very positive for them because he talks about racism and he give a book that he wrote about this, it is like a children's book... and then like he made a sorteio... but we wanted the black guy that was suffering racism to win the book, so he win! (SOT7/STT4) Lucas: (risos) You made him win. Giovana: It was very positive for the class, because they understood what it is and they stopped. (SOT7/STT5) Lucas: Yeah... right... Here is the thing, sometimes we often think that our students are already aware of everything, but sometimes they are not very aware of a few things, so you kinda have to like... through

	activities, through talking, through your classes, you kinda have to make them realize you know, about a few things here and there.

Fonte: o autor (2026).

Giovana faz uma digressão e conta um acontecimento ocorrido em seu ambiente de trabalho, onde um de seus alunos sofria ataques racistas na escola. A comunidade escolar reconheceu o comportamento nocivo dos outros(as) alunos(as), decidiu agir e convidar um professor especialista no assunto para fazer uma fala para toda a comunidade escolar. Giovana compartilha *“he gives a lecture for the students to understand the problem... and it is like, it was sixth grade and it was very positive for them because he talks about racism and he give a book that he wrote about this, it is like a children's book... and then like he made a sorteio... but we wanted the black guy that was suffering racism to win the book, so he win!”*, descrevendo a palestra proferida pelo especialista e, como resultado, Giovana relata que foi um movimento muito positivo que, de acordo com a agente, fez com que os ataques racistas cessassem.

Resgato hooks (2021) ao entender que o material instigou oportunidades para esse diálogo acontecesse, como instrumento mediador entre o conhecimento compartilhado por Giovana e os(as) outros(as) agentes, isto é, como um artefato que organiza as interações e cria condições para que experiências individuais se tornem conhecimento coletivo. hooks (2021) destaca que o aprendizado pode se materializar em diferentes registros do discurso e em durações variadas, até mesmo em um simples relato, como o da agente, que carrega densidade formativa ao explorar tensões escolares e possibilidades de ação. Giovana, ao aderir a este movimento, nos ensina sobre como agir de forma combativa caso, um dia, experienciarmos uma situação parecida em nossas comunidades escolares.

Ainda no debate, os(as) alunos(as) são levados(as) a pensar sobre as relações entre a idade das crianças e a inclusão de tópicos controversos na educação delas. Na transcrição do quadro 44 a seguir, lanço o segmento *“Do you believe there is an age limit to discuss certain topics with children?”*, pertencendo ao SOT Pedagogia antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças (SOT7), e vemos que Carlos responde *“Yes... Eu sou sempre o diferente né...”* seguido de *“Because usually children are not normally developed, their mind is not developed... you can't talk about anything to them...”*, considerando que falar sobre racismo com crianças pequenas

poderia não surtir o efeito desejado, pois seu estágio de desenvolvimento não permitiria que elas compreendessem completamente o assunto.

Quadro 44 – Transcrição 36 (Module 04: “anti” education)

Encontro 10 Data: 27/11/2023 Etapla da construção do material: Module 04: “anti” education Minuto de início do excerto: (18:19)	
SOT7 Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças	Lucas: Do you believe there is an age limit to discuss certain topics with children?
STT Relações com os estágios de desenvolvimento infantil. (SOT7/STT6)	Carlos: Yes... (SOT7/STT6) Eu sou sempre o diferente né... Lucas: That is okay, we like, we like differences! Carlos: Yes... Because usually children are not normally developed, their mind is not developed... you can't talk about anything to them... (SOT7/STT6) Lucas: Right, you have to respect their age, their stage of development... Carlos: They can't decide everything when they are children... they can't think about everything clearly... (SOT7/STT6) Lucas: They need some sort of guidance? Carlos: Yes... (SOT7/STT6) Lucas: Do you have in mind maybe, like, an age that you can start talking to children about racism? Carlos: I think it depends on the subject... This, is very, very young, I think they can't understand this. (SOT7/STT6)

Fonte: o autor (2026).

Entretanto, suas colegas discordam de sua colocação. Na transcrição do quadro 45 a seguir, notamos que Júlia diz “*I will always try to bring the respect no matter who, yeah so, if you are black if you are white, if you are, if you are straight, if you are gay, you just have to respect them and be lovely to people, and respect people... but of course I think that children might not understand things like laws and these kind of things... but we need to make them aware there is a difference between*

those people, between the treatment of those people...”, considerando importante sensibilizar crianças a respeitar as diferenças, assim como fazê-las reconhecer que certos grupos sociais são tratados de formas diferentes, mesmo que talvez não compreendam completamente o que estão aprendendo.

Giovana compartilha suas praxiologias em relação à questão, ilustrando com um exemplo prático o modo que sua escola trata da questão do abuso infantil. Ela diz *“we talk about the same subject but in different ways... the kids is like, just dolls...”* e *“And history, and music, but, I think it is a very important subject”*. A agente descreve que sua comunidade escolar não deixa de lidar com temas considerados controversos para crianças, apenas muda a abordagem, respeitando o estágio de desenvolvimento infantil e as linguagens dos(as) pequenos(as), trazendo atividades como contação de histórias e fantoches para trabalhar com a questão de modo mais conectado com as infâncias. Por fim, ela relata nas frases *“we think it is not good talking about this with children, because this is like a taboo...”* e *“But if we teach the children, because when they are alone, they need to know how to handle this with this person”* que, muitas vezes, nossa sociedade não gosta de tratar de temas sensíveis com crianças e os consideram como tabus. Entretanto, na visão da agente, são necessários para sua formação integral e para que saibam como reconhecer e agir à frente de abusos.

Quadro 45 – Transcrição 37 (Module 04: “anti” education)

Encontro 10 Data: 27/11/2023 Etapas da construção do material: Module 04: “anti” education Minuto de início do excerto: (18:19)	
STT7 Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças	Lucas: What about you, do you think there is an age limit to discuss certain topics with children?
STT Assumir posicionamentos (SOT7/STT1); Relações com os estágios do desenvolvimento	Júlia: Well, if the children is mine, if it is my son... I will for sure raise them in a way where, of course i will discuss this when they come to maturity, but I will always try to bring the respect no matter who, yeah so, if you are black if you are white, if you are, if you are straight, if you are gay, you just have to respect them and be lovely to people, and respect people... (SOT7/STT1) but of course I think that children might not understand things like laws and these kind of things... (SOT7/STT6)

infantil (SOT7/STT6); Falar a linguagem das crianças (SOT7/STT7); Reconhecer comportamentos (SOT7/STT3);	but we need to make them aware there is a difference between those people, between the treatment of those people... (SOT7/STT1) Giovana: I think it is some different ways to talk with different ages... when we are in MEI, which is my colégio... and we talk about abuso... we have a... an event (inaudível) ... that we, and we have children like four, three... until and teenagers and we talk about the same subject but in different ways... the kids is like, just dolls... (SOT7/STT7) Lucas: Like a puppet show? Giovana: And history, and music, but, I think it is a very important subject, (SOT7/STT7) but we think it is not good talking about this with children, because this is like a taboo... (SOT7/STT3) Lucas: It is a sensitive topic... Giovana: But if we teach the children, because when they are alone, they need to know how to handle this with this person. (SOT7/STT3) Lucas: Yeah, I agree. I agree entirely with you, I think we can talk to kids about anything, but there is just a different approach to how we do things, I am not going to talk to a kid like I am talking to you, guys, obviously, but I think the way is like, maybe understand until what point the children will understand, like, what words can we use, if you have to use maybe, maybe, if you have to use maybe storytelling or maybe a playful activity, maybe they need a different route... but I think you can talk to them about anything... mostly because I believe that children are as deserving of respect as anyone else, I don't think children are a, inferior category of people, so I would be honest with anyone, why not be honest with my kid, with my children students? You know, that is my premise, like, I will treat them like I treat anyone, with respect, honesty, sincerity, and all that. That is my take. I am not saying I am right, you are all right, but that is how I see it.

Fonte: o autor (2026).

A participação ativa dos(as) agentes na (co)construção de conhecimentos pode possibilitar, como destaca Freire (1987), suas afirmações como sujeitos de conhecimento e suas contribuições no compartilhamento dos movimentos formativos do grupo na medida em que desloca suas posições de receptores de conteúdos para a de (co)autores dos processos educativos. Ao tomarem a palavra, discordar, complementar e propor outros caminhos, os(as) estudantes se reconhecem e são reconhecidos como indivíduos que interpretam o mundo, produzem sentidos e mobilizam saberes, exercendo um papel constitutivo na produção dos conhecimentos do grupo, mediado pela (meta)rota. Mesmo com opiniões discrepantes entre os(as) agentes, o grupo se forma também pela circulação de vozes que nem sempre ecoam os mesmos preceitos, fortalecendo assim o caráter dialógico e emancipatório do material. Neste caso em específico, Carlos possui uma compreensão genuína em

respeitar os estágios de desenvolvimento infantil quando considera que certos tópicos são demasiados densos para crianças. Diferente do agente, Giovana e Júlia já consideram que o importante é não fugir de temas, mas sim respeitar e falar a linguagem da criança. Os três nos ensinam sob perspectivas diferentes.

Na etapa seguinte de *while-reading*, o módulo se ancora em um plano de aula que utiliza lápis-de-cor como dispositivo de sensibilização para a diversidade de tons de pele, solicitando que os(as) agentes avaliem criticamente a proposta e projetem formas de incorporá-la a aulas de inglês *com* crianças. Trata-se de um exercício de transposição didática que articula educação antirracista e ensino de língua adicional. Ao adaptar a atividade, os(as) agentes precisam decidir que vocabulário, estruturas, gêneros e interações em inglês podem ser adicionados à atividade para que ela se torne uma atividade nos preceitos da ELLA *com* crianças, sem perder de vista o trabalho com questões antirracistas por meio da língua inglesa, como defende Tonelli (2023). A figura 37 a seguir ilustra essa atividade.

MODULE 04
P. 55


WHILE-READING

6) Read the following lesson plan using pencil colors as a way to sensitize children regarding different skin colors in the world.

Link: <http://resourcesforearlylearning.org/educators/activity/246/>

Explore Together (indoors): Skin Colors

STEM Key Concepts: There are many different colors; A color can have many different shades (from very light to very dark); White paint mixed with a color makes a lighter shade of the same color; Black paint mixed with a color makes a darker shade of the same color; Two or more colors can be combined to make a new color

ELA Focus Skills: Follow Directions, Speaking and Listening, Vocabulary



7) What did you think of the activity? What would you change about it? Share with the group.

8) Read the plan again and use the following space to list possible ways to incorporate that lesson to a English as additional language with children class.

a)

b)

c)

Figura 37 – Atividade do lápis-de-cor.

Fonte: o autor (2026).

Na transcrição no quadro 46 a seguir, pergunto “*What would you add, what would you remove... maybe would add another activity, maybe you would take the discussion to another place... thinking of teaching english as an additional language?*”, questão pertencente ao SOT Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças (SOT7), buscando saber o que eles modificariam no plano apresentado, na tentativa de fazer suas praxiologias emergirem no debate. O agente Carlos comenta que gostaria de trabalhar com mais vocabulário além das cores, como partes do corpo. Pedro concorda e adiciona que também poderíamos trabalhar com vocabulários sobre roupas. Giovana postula que também seria interessante trabalhar com as variações de tom, como marrom claro e marrom escuro. Pedro continua dando um exemplo de atividade lúdica que poderia ser realizada em sala e Júlia o segue também propondo outra atividade ao dizer “*and also leading to the questions: do we all have the same color?*” seguido de “*So Giovana’s skin color is bla bla bla... Ok, so, we don’t have the same skin colors, does it make us different? Yes, it does make us different, but in terms of respect, we are humans, so it doesn’t*”. Desse modo, Júlia compartilha que gostaria de ir além do ensino de vocabulários em direção à sensibilizar seus(as) alunos(as) em relação às diferenças entre seres humanos. Ao fim, sugiro outra atividade lúdica que estaria conectada com as premissas da educação linguística *com* crianças, a premissa da ludicidade (Tonelli et al., 2022), e Júlia imediatamente reconhece que tal atividade seria muito pertinente dentro da questão levantada.

Quadro 46 – Transcrição 38 (Module 04: “anti” education)

Encontro 10 Data: 27/11/2023 Etapas da construção do material: Module 04: “anti” education Minuto de início do excerto: (53:45)	
STT7 Pedagogias antirracistas, anti-homofóbicas e antissexistas com crianças	Lucas: <i>What would you add, what would you remove... maybe would add another activity, maybe you would take the discussion to another place... thinking of teaching english as an additional language? Did you understand what you have to do?</i>

STT Expansão de repertórios linguísticos (SOT7/STT8); Práticas antirracistas, anti-machistas e antissexistas com crianças (SOT7/STT4); Educação por meio da língua (SOT7/STT9).	Carlos: Maybe if we ask them to... like tell the color of their hair, not only their skin, other parts of their body and teach them other parts of their body. (SOT7/STT8) Lucas: So also adding like vocabulary... Carlos: Yes. Pedro: Actually, clothes... (SOT7/STT8) Color: Clothes, hair, what color is her shirt? Or her hair? Giovana: Or dark and light, I don't know if that is right, like dark brown, light brown. (SOT7/STT8) Pedro: Or, for example take one of the students, in front of the class and everyone has to create colors similar to the colors she is representing, the clothes, the color of their skin, their eyes, their hair, not like a perfect drawing, but... all the colors. (SOT7/STT4) Lucas: I see. Júlia: I wrote two things... the first one is to enjoy this time to teach different colors, so maybe not just the ones we can use them as skin colors, like... violet, violet? (SOT7/STT8) Lucas: Violet, yeah. Júlia: Hmm... I can't think about another different color, but like different colors. Lucas: Cerulean... Júlia: Yeah! Different colors, not just green, brown, blue, yellow...and also leading to the questions: do we all have the same color? (SOT7/STT9) Lucas: Ok. Right. Júlia: So Giovana's skin color is bla bla bla... Ok, so, we don't have the same skin colors, does it make us different? Yes, it does make us different, but in terms of respect, we are humans, so it doesn't. (SOT7/STT9) Lucas: You know what I would add? A 'Simon Says'. Júlia: Yeah! Lucas: I would add a 'Simons Says' somewhere. Júlia: I love 'Simon says' for that!

Fonte: o autor (2026).

Ao recorrer a Crookes (2013), compreendo que este movimento dialógico e (auto)formativo enfatiza as experiências de vida dos(as) estudantes, que se reconhecem como fontes de conhecimento e compartilham seus saberes com propriedade. Em virtude disso, avaliam e reavaliam suas próprias percepções sobre

suas realidades, com vista à agência e transformação. Assim, os(as) estudantes se reconhecem como fontes de conhecimento porque percebem que seus modos de compreender e agir na realidade têm valor epistemológico, não são meras opiniões descoladas do processo, mas saberes situados que podem ser examinados, confrontados e aprofundados coletivamente. Desse modo, o compartilhamento de praxiologias tem potencial para iluminar questões referentes ao tema e contribuir para a formação do grupo, ampliando percepções sem nos restringirmos ao domínio de conteúdos.

Ao final, na próxima fase de *post-reading*, o material amplia o escopo do debate ao propor a elaboração colaborativa de definições para educação antirracista, anti-homofóbica e antissexista e ao propor a criação de práticas anti-homofóbicas e antissexistas em aulas de inglês com crianças. A figura 38 a seguir ilustra essa atividade.

MODULE 04
P. 56

 **POST-READING**

9) It is possible to extend anti-racist practices to other areas that demand attention, such as anti-homophobic and anti-sexist education. In pairs, come up with a definition for the following concepts.

- a) Anti-racist education;
- b) Anti-homophobic education;
- c) Anti-sexist education;

10) Share your definitions with the group.

11) Think of anti-homophobic and anti-sexist practices possible in classes of English as an additional language with kids. Share them with the group.



Figura 38 – Criação colaborativa de atividades de cunho antirracista, anti-machista e antissexista.

Fonte: o autor (2026).

Nesse sentido, o módulo não se limita a sensibilizar para o tema, ele também pede para que os(as) agentes formulem princípios, tensionem o próprio repertório de atividades e projetem intervenções pedagógicas em que a língua adicional funcione como espaço de percepção, nomeação e confronto de desigualdades de raça, gênero e sexualidade desde a educação infantil. Na próxima seção, exploramos o módulo seguinte.

5.3.7 Module 05: awareness of differences

O *Module 05* foca no entendimento da educação linguística *com* crianças como prática atravessada por relações de poder, por diferenças socioculturais e pela heterogeneidade das línguas em uso como força motriz para a sensibilização às diferenças. Os enunciados de abertura presentes nas primeiras atividades da seção já explicitam esses preceitos ao indicar que o módulo se dedica a discutir paradigmas atuais de educação linguística crítica *com* crianças por meio de citações de diferentes pesquisadoras e a examinar as potencialidades do ensino de línguas como ocasião para problematizar diferenças com vistas à sensibilização dos(as) estudantes. A figura 39 ilustra a primeira página do módulo.

PRE-LISTENING

1) Read the following quotations.

"Por ser a escola a instância pública de uso da linguagem, é nela que devemos propiciar **situações favoráveis** para o sujeito construir-se como cidadão participativo, o que se sustenta na concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos que se valem da língua em suas variedades diatópicas (regionais), diastráticas (sociais) e diafásicas (estilísticas)." (Passarelli, 2019, p. 79, our highlight)

"[...] ao nos entendermos como parciais e incompletos, e ao percebermos que as nossas certezas não se constituem como verdades absolutas, possibilitamos uma abertura ao novo, ao diferente e até então desconhecido [...] e abrimos a possibilidade para a **criação de espaços sociais mais heterogêneos, imbuídos de identidades múltiplas e de atravessamentos locais e globais**, reconhecendo também as culturas como híbridas e moventes, dada a heterogeneidade das identidades e das trocas culturais que as constituem." (Merlo e Fonseca, 2020, p. 42, our highlight)

"Para além de - ou antes de - ensinar outra língua às crianças importa sensibilizá-las ao fato de que existem modos diversos de comunicação, e que com elas - as crianças - podemos (re)pensar as **verdadeiras razões** para a inserção de línguas adicionais na infância. Por conseguinte, fica impossível fechar os olhos para a importância da criação de redes colaborativas que atuem em espaços de educação docente com vistas a descompartmentalizar visões e permitir compreender outras possibilidades de educar linguisticamente." (Tonelli, 2023, p. 69, our highlight)

2) Share your understanding of each quote in relation to teaching English as an additional language with kids.

3) Focus on the words highlighted in the quotes. What do you understand by those specific excerpts?

Figura 39 – Citações de diversos(as) pesquisadores(as) sobre educação linguística com crianças.

Fonte: o autor (2026).

A seleção de citações funciona como fâsca para a discussões do módulo. Passarelli (2019, p. 79) concebe a escola como instância pública de uso da linguagem, em que a participação cidadã se vincula diretamente ao trabalho com as variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas da língua, recusando uma visão homogênea de “padrões”. Merlo e Fonseca (2020, p. 42) insistem na ideia de sermos sujeitos “parciais e incompletos”, o que desautoriza verdades absolutas e abre espaço para identidades múltiplas, culturas híbridas e trocas locais e globais; Tonelli (2023, p.69), por sua vez, sustenta que, antes mesmo de “ensinar outra língua”, é preciso sensibilizar as crianças para a diversidade de modos de comunicação e construir redes colaborativas de formação docente que descompartmentalizem visões tradicionais de educação linguística.

Em um primeiro debate sobre as citações, exploramos os repertórios dos(as) alunos(as) e os(as) agentes são encorajados a darem suas opiniões sobre as citações que lemos. Na transcrição presente no quadro 47 a seguir, lanço “*What do you understand of this quote, especially when we talk about teaching English with kids... que piensan?*” do SOT Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças (SOT8) e observo o entendimento dos conceitos por Giovana e Carlos. Giovana comenta “*That we need to create situations, so our students they can become a... agents....*” e “*And use the language for these interactions*” sobre o papel de educadores linguísticos em criar situações para que seus alunos se tornem agentes e participem ativamente nas interações sociais. Carlos diz “*I remember Vygostky, Vygotsky talks about interaction. It is really important*” e relembra o que aprendeu de Vygostky sobre como os aspectos de interação na infância são muito importantes.

Quadro 47 – Transcrição 39 (Module 05: awareness of differences)

Encontro 11 Data: 04/12/2023 Etapla da construção do material: Module 05: awareness of differences Minuto de início do excerto: (04:54)	
SOT8 Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças	Lucas: <i>What do you understand of this quote, especially when we talk about teaching English with kids... que piensan?</i>

STT Motivações para se trabalhar com sensibilização e interculturalidade (SOT8/STT1); Interações sociais (SOT8/STT2); Relações com outras praxiologias (SOT8/STT3).	Giovana: That we need to create situations, so our students they can become a... agents.... (SOT8/STT1) Lucas: An agent, right. Giovana: And use the language for these interactions. (SOT8/STT2) Lucas: Uhum... so basically like, our job is creating these situations, it is not only teaching the language, but creating the situations in which they are allowed to grow as citizens. What do you think, Carlos? Carlos: I don't know, my head is not working today. Lucas: Your head is not working today? And it is only Monday. Carlos: I am slow, I am very slow. Lucas: Yeah, maybe from the weekend... So Gi said that teachers have to create situations so... the students will grow as an agent, so as someone that will act upon the world and change the world. Carlos: Yes, I remember Vygostky, Vygotsky talks about interaction (SOT8/STT3). It is really important. (SOT8/STT2) Lucas: Uhum, I love this quote because I think it connects to the idea that as teachers we are not only teaching, we are creating an environment, we are facilitating, we are leading, we are guiding, and not necessarily just teaching.

Fonte: o autor (2026).

Mais a frente no debate, na transcrição incluída no quadro 48 a seguir, a agente Júlia comenta sobre a citação de Tonelli (2023) e reflete sobre possíveis razões para se aprender línguas adicionais nas infâncias que fogem da obviedade e de motivações puramente mercadológicas. A agente compartilha *"In language classes I always try to bring there are different people, different contexts, not just, I speak portuguese, you speak English, I am blonde, you are, you have red hair, you are... ginger? Yeah... Or I am rich, you are poor, I don't know, but I always try to bring them that we have different personalities... So not just working these skills as personality traits, not just working these skills as personality traits..., not just physical traits, but also like personality traits... we have to give them the opportunity of knowing that we have different people all over the world and we need to respect those differences... I may be be fast on, in an activity that you would take a longer time... so I am not going to push your hard... to, okay, you have to do this by my time, no, you can do it by your time"*.

Em seu entendimento praxiológico, devemos agir nas aulas de línguas de modo a sensibilizarmos nossas crianças que todos somos diferentes e que viemos de diferentes contextos. Júlia dá diversos exemplos de como isso pode ser feito, desde

a exploração de características físicas e traços de personalidade a necessidades específicas de cada indivíduo, como necessitar mais tempo para performar certas atividades.

Quadro 48 – Transcrição 40 (Module 05: awareness of differences)

Encontro 11 Data: 04/12/2023 Etapla da construção do material: Module 05: awareness of differences Minuto de início do excerto: (04:54)	
SOT8 Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças	Lucas: What is the role, or what are the roles, what are the true reasons why is it good to start learning English from an early age, in relation to raising awareness of differences?
STT Reconhecimento de identidades (SOT8/STT6); Desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (SOT8/STT9); Reconhecimento de necessidades e expectativas (SOT8/STT7);	Júlia: Oh yeah, so... Can I say? Lucas: Sure. Júlia: In language classes I always try to bring there are different people, different contexts, not just, I speak portuguese, you speak English, (SOT8/STT6) I am blonde, you are, you have red hair, you are... ginger? Yeah... Or I am rich, you are poor, I don't know, (SOT8/STT9) but I always try to bring them that we have different personalities... (SOT8/STT6) So not just working these skills as personality traits, not just working these skills as personality traits..., not just physical traits, but also like personality traits... we have to give them the opportunity of knowing that we have different people all over the world and we need to respect those differences... I may be be fast on, in an activity that you would take a longer time... so I am not going to push your hard... to, okay, you have to do this by my time, no, you can do it by your time. (SOT8/STT7) Lucas: Everyone is different, they all take different time.

Fonte: o autor (2026).

Ao observar ambas as transcrições dos quadros 47 e 48, retomo Shin e Crookes (2005) que defendem a (co)construção de conhecimento e a negociação de sentidos como bases de pedagogias críticas e da educação linguística crítica. As falas dos(as) agentes exploram suas experiências de vida pois mobilizam memórias, vivências e referências, acadêmicas ou não, conectando-as a situações concretas do cotidiano escolar. Nesse diálogo, há múltiplas oportunidades para a ampliação de perspectivas e para o tensionamento crítico das ideias iniciais presentes nas falas dos(as) autores(as) supracitados, de modo que as percepções produzidas

coletivamente vão além do que está contido nas citações originais.

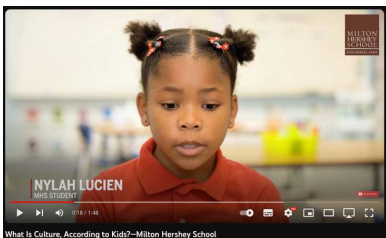
As citações funcionam como guias do debate, mas não delimitam o alcance das discussões. Outrossim, os(as) agentes não se restringem a repetir o que está escrito, e sim recontextualizam, exemplificam, problematizam e reelaboram os enunciados a partir de seus repertórios, reconhecendo-os como fontes de conhecimento válidas e legítimas. Esse movimento, por sua vez, reforça a dimensão formativa e dialógica do material, na medida em que o significado do tema é construído pela circulação de vozes e pela (co)autoria, permitindo que os(as) agentes se posicionem como sujeitos que interpretam, produzem e transformam sentidos no interior da própria atividade.

O módulo segue com articulações que tomam as crianças e suas experiências como *locus* de produção de conhecimento. A atividade explora um vídeo em que crianças definem o que é cultura para elas e falam sobre serem diferentes umas das outras, e, em seguida, outro vídeo de educadores compartilhando práticas sobre como explorar diferentes culturas em sala. A figura 40 a seguir ilustra esta etapa do material.

MODULE 05
P. 59

 **WHILE-LISTENING**

3) Watch the following video and take notes on what draws your attention the most.



Source: <https://www.youtube.com/watch?v=H-P3wmlFv4>

4) Answer the following questions with a partner. Then, share them with the group.

- a) What are the kids definitions of culture in the video?
- b) How to they perceive being different in the video?
- c) What role does linguistic education might have in raising awareness on differences?

5) Watch the following video and take notes on what draws your attention the most.



Source: <https://www.youtube.com/watch?v=SHU80AxpP-U>

Figura 40 – Perspectivas das crianças sobre cultura e práticas interculturais.
Fonte: o autor (2026).

Instigamos, desse modo, que os(as) agentes observem como as crianças constroem sentidos para conceitos de diferença e pertencimento, e relacionem essas construções com o papel da educação linguística *com* elas na sensibilização das diferenças. A crítica a crença da criança como uma folha em branco imbuída no vídeo remove os(as) pequenos(as) de um lugar de ausência para a condição de sujeitos já portadores de repertórios, línguas e saberes, o que implica pensar a educação linguística em língua inglesa como espaço de valorização de ativos linguísticos e culturais que já fazem parte da criança, e não como simples preenchimento por uma língua hegemônica. Ademais, observamos, como grupo, práticas de como utilizar os repertórios e as culturas das crianças como potencializadores da aprendizagem.

Na transcrição presente no quadro 49, lanço o segmento *“What are some strategies used when teaching English as an additional language in the video’s context? Did you get any?”* do SOT Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças (SOT8) ao perguntar para o grupo quais estratégias foram mencionadas pelos(as) educadores(as) do vídeo. Pedro dita que devemos partir do reconhecimento de suas identidades e de suas necessidades, assim como suas expectativas ao responder com *“So, basically, knowing what your students are and also... know their needs...”* seguido de *“how can I teach English in a way that it is going to meet their expectations... or their needs”*. Incito os(as) agentes a se aprofundarem mais em suas respostas e Pedro complementa que os(as) alunos precisam de suporte, compreensão, acolhimento e aceitação por parte dos (as)docentes. Júlia adiciona respeito aos mencionados por Pedro. Por fim, Pedro finaliza sua linha de raciocínio mencionando *“teaching them that it is not always going to be like this, that they can also say this, this can also be right, people are going to understand you... so... not just what it is, it is on the book, that they are going to encounter in their lives”*, que deflagra que ensinar é mais do que explorar os conteúdos do livro e devemos pensar em interações sociais da vida real que podem demandar diferentes competências linguísticas e interculturais.

Quadro 49 – Transcrição 41 (Module 05: awareness of differences)

Encontro 11 Data: 04/12//2023 Etapas da construção do material: Module 05: awareness of differences Minuto de início do excerto: (40:18)

SOT8 Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças	Lucas: Alright... so let's go back to the questions. What are some strategies used when teaching English as an additional language in the video's context? Did you get any?
STT Reconhecimento de identidades (SOT8/STT6); Reconhecimento de necessidades e expectativas (SOT8/STT7); Saberes para ensinar (SOT8/STT8); Desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (SOT8/STT9); Diferentes modos de se expressar (SOT8/STT10);	Pedro: So, basically, knowing what your students are (SOT8/STT6) and also... know their needs... (SOT8/STT7) Lucas: Uhum... Pedro: So...why, how can I teach English in a way that it is going to meet their expectations... or their needs. (SOT8/STT7) Lucas: Right...I love it, one of the teachers, the one with red hair, she said... I want... I want to give my students what they need... What could that be, besides, of course, honing the English language... What could they also need... (silêncio) Lucas: Of course, they need the language, what else do they need? Pedro: Support... Understanding... (SOT8/STT8) Acolhimento? (SOT8/STT9) Lucas: Acolhimento? Let us think about it, I wouldn't say acceptance, maybe... kindness maybe... (SOT8/STT9) Pedro: Kindness... Acceptance too... (SOT8/STT8) Lucas: Is it belonging? I don't know, could be... (SOT8/STT9) yeah... What else, what are other things our students need to grow as citizens? Júlia: Respect. (SOT8/STT8) Lucas: R – E – S – P – E – C – T. (risos) Lucas: Anything else? Do you think about those things when you teach? Do you think about your students' needs, besides the academic needs, besides of course, oh, they need to learn the verb be, what else do they also need? Do you also think about these things? Pedro: Yes, I always try to teach them... because they learn the formal language, yes? They learn how the things work, hum, how the language works and ... mostly in a formal ways, so basically teaching them that it is not always going to be like this, that they can also say this, this can also be right, people are going to understand you... so... not just what it is, it is on the book, that they are going to encounter in their lives. (SOT8/STT10)

Fonte: o autor (2026).

Quando Pedro e Júlia listam apoio, compreensão, acolhimento, aceitação e

respeito como estratégias para a educação linguística na infância, eles não apenas elencam atitudes docentes favoráveis, mas explicitam posicionamentos éticos e relacionais que atravessam suas práticas em sala de aula, indicando que ensinar línguas para crianças envolve, antes de tudo, construir condições afetivas e simbólicas para que a aprendizagem aconteça com segurança e confiança. A meu ver, suas falas funcionam como marcadores de uma docência que reconhece a infância como experiência singular, na qual o vínculo e a qualidade das interações são tão determinantes quanto as escolhas didático-metodológicas.

Tutida (2016) contribui para a leitura que faço do trecho, pois discorre sobre os saberes exigidos para a docência com as infâncias, ditando que eles integram mais do que saberes metodológicos e técnicas de ensino, mas também capacidades de desenvolvimento de relações interpessoais e saberes mais subjetivos relacionados às características pessoais dos(as) aprendizes, como empatia, flexibilidade e outros listados no desdobramento da atividade pelos(as) agentes. Assim, ao evocarem noções como empatia, flexibilidade e outras dimensões relacionais, os(as) agentes nos ensinam que a prática pedagógica se sustenta também em disposições e sensibilidades que permitem ler o contexto, acolher diferenças, lidar com ritmos distintos e mediar conflitos, reforçando uma compreensão de educação linguística que articula conhecimentos pedagógicos e responsividade às necessidades das crianças.

Na etapa *pós-listening*, o material explicita em uma atividade as diferenças entre as terminologias “ensino de línguas” e “educação linguística”, convocando os(as) agentes a discutir se essa mudança paradigmática aparece em seus contextos de atuação, a relacioná-la com práticas decoloniais e a elencar razões não evidentes para o aprendizado de uma língua adicional na infância, incluindo efeitos cognitivos, afetivos e sociais. Assim, a atividade opera simultaneamente em três planos: i) atualização teórica; ii) problematização política das diferenças; e iii) elaboração de critérios para uma prática pedagógica que articule inglês, sensibilização às diferenças e interculturalidade na educação de crianças. A figura 41 a seguir ilustra essa atividade.

POST-LISTENING

7) Contemporary research regarding teaching English as an additional language with kids are moving away from the concept of *teaching English* towards a newer paradigm: *linguistic education*. In your opinion, what is the difference?

Ensino de línguas -> Educação linguística

8) Let's watch the videos again. Try to find traces of linguistic education processes present in the video. Share them with the groups.

9) Answer the following questions:

- a) Do you believe this change in paradigm is already happening in our teaching contexts? Justify your answer.
- b) How does raising awareness of differences can play a role in linguistic education with kids? Which roles would that be?
- c) Do you see relations between decolonizing practices and linguistic education with kids? Expand your answer.
- d) What are possible non-obvious reasons for starting to learn an additional language at an early age?
- e) How could those reasons affect the child's cognitive, emotional and social developments?

Figura 41 – Discussão sobre mudança de paradigmas.

Fonte: o autor (2026).

O debate em torno da atividade se inicia quando lanço o segmento “*What about in your teaching practices, do you provide a space for linguistic education?*”, categorizado como SOT Educação linguística com crianças (SOT9). Na transcrição no quadro 50 à frente, Pedro declara que se esforça em promover uma educação linguística com seus(uas) alunos(as) quando diz “*I try to talk about these things with them...*” mas que os materiais que usa para lecionar não permitem essa prática ao dizer “*not that the material gives me this space...*”. Entretanto, Pedro continua “*so I had to find a way to talk about it, so like a... breach?*”, dando a entender que precisa transgredir em sala para promover uma educação linguística. Giovana vai ao encontro de Pedro e afirma “*It is like, we try to do this, it is not like perfect, in the perfect way*”,

descrevendo que a educação linguística que tenta promover não é perfeita, mas que tenta ir contra o sistema, encerrando sua fala com “*we try to fight against the system*”.

Quadro 50 – Transcrição 42 (Module 05: awareness of differences)

Encontro 11 Data: 04/12/2023 Etapas da construção do material: Module 05: awareness of differences Minuto de início do excerto: (50:00)	
SOT9 Educação linguística crítica com crianças	Lucas: What about in your teaching practices, do you provide a space for linguistic education?
STT Formação cidadã da criança (SOT9/STT2); Limitações do material didático (SOT9/STT10); Prática transgressiva (SOT9/STT11).	Pedro: I try to talk about these things with them... (SOT9/STT2) but not that the material gives me this space...(SOT9/STT10) so I had to find a way to talk about it, so like a... breach? (SOT9/STT11) Lucas: Yeah, you have to, to... kind of like, transgress, you have to be subversive... Giovana: It is like, we try to do this, it is not like perfect, in the perfect way, (SOT9/STT2) we try to fight against the system. (SOT9/STT11)

Fonte: o autor (2026).

As falas de Pedro e Giovana tornam evidente que seus desejos de promover educação linguística em seus campos de atuação se esbarram em hierarquias e dinâmicas de poder. Entretanto, isso não os impede de tentar, mesmo que, em suas palavras, não o façam de forma perfeita. hooks (2017) nos assegura que a sala de aula não é o “paraíso”, ou seja, não é local onde a perfeição se manifesta. Todavia, de acordo com a autora, continua sendo um ambiente de possibilidades, de tentativas de cruzar fronteiras e de transgredir. Pedro e Giovana nos ensinam que é necessário tentar promover uma educação linguística crítica engajada e trabalhar em prol da abertura das mentes das crianças, mesmo quando o sistema os desloca em outra direção.

Seguindo o debate, no quadro 51 a seguir, lanço a pergunta “*Which assets can*

learners of English as an additional language bring to teaching and learning process according to the video?”, referente ao SOT Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças (SOT9), questionando os(as) agentes sobre quais bagagens as crianças do vídeo assistido podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à interculturalidade. Carlos lista quatro itens: i) suas experiências; ii) diversidades; iii) culturas; e iv) tradições, colocando em pauta questões como reconhecimento das experiências das crianças, o trabalho em prol da diversidade e de competências interculturais em sala. Levanto uma questão para explorar mais à fundo as praxiologias dos(as) agentes, perguntando “*do you pay attention to those things when you are teaching...*?”. Carlos responde que sim e Pedro compartilha “*Sometimes I can see that they have, hm, like, hate discourses...*” seguido de “*And be like... they can like make bullying with each other... or being like, and make a... inoffensive joke... that is not that inoffensive...so I try to tell them why is it not... it isn't inoffensive*”. Para o agente, reconhecer comportamentos e falas insensíveis de seus(uas) alunos(as) em relação à modos de viver diferentes dos seus, assim como tentar solucioná-los, faz parte do seu agir docente.

Quadro 51 – Transcrição 43 (Module 05: awareness of differences)

Encontro 11 Data: 04/12/2023 Etapla da construção do material: Module 05: awareness of differences Minuto de início do excerto: (52:34)	
SOT8 Sensibilização às diferenças e interculturalidade com crianças	Lucas: Which assets can learners of English as an additional language bring to teaching and learning process according to the video?
STT Reconhecimento das experiências das crianças (SOT8/STT12); Trabalho em prol da diversidade (SOT8/STT13); Trabalho em prol de competências	Carlos: Some of their experiences... (SOT8/STT12) diversity... (SOT8/STT13) cultures...traditions... (SOT8/STT14) Lucas: Very good, all of the baggage... yeah... do you pay attention to those things when you are teaching... Carlos: Yeah... Lucas: To your... to your own students'... baggage...in which ways? Pedro: Sometimes I can see that they have, hm, like, hate discourses... (SOT8/STT15) Lucas: Right...

interculturais (SOT8/STT14); Reconhecimento de comportamentos e falas insensíveis (SOT8/STT15); Resolução de conflitos na infância (SOT8/STT16);	Pedro: And be like... they can like make bullying with each other... or being like, and make a... inoffensive joke... that is not that inoffensive... (SOT8/STT15) so I try to tell them why is it not... it isn't inoffensive. (SOT8/STT16)

Fonte: o autor (2026).

A fala de Pedro deixa evidente a postura crítica que assume à frente de incidentes, exercida cotidianamente, seja pelas perspectivas que mobiliza em sala, como também pela conduta adotada diante desses acontecimentos, recusando a naturalização de enunciados violentos que circulam como brincadeira ou piada inocente. Ao interromper a aula para problematizar com os(as) alunos(as) que determinadas falas não são tão inofensivas quanto imaginam, Pedro transforma um episódio aparentemente periférico e comumente deixado de lado em uma oportunidade formativa, evidenciando uma docência comprometida com a formação integral de seus(as) alunos, tal como defendida por Ferreira (2018). Pedro atribui uma roupagem crítica à sua atuação, que possibilidade docentes, de acordo com Ferreira (2018), a manifestarem ações críticas por meio da linguagem, como a descrita pelo agente, ao parar sua aula para comentar com os alunos que suas falas não são tão inofensivas quanto pensam. Sob essas lentes, a fala de Pedro nos ensina que educar crianças por meio da língua inglesa exige uma postura que não se sustenta em perspectivas tradicionais centradas apenas em estruturas e desempenho linguístico, mas em uma pedagogia que assume a língua como prática social, capaz de disputar sentidos, e que convoca o(a) docente a agir como mediador(a) crítico(a) para promover sensibilização, respeito e transformação nas interações cotidianas.

Por fim, na transcrição presente no quadro 52 a seguir, lanço uma última questão para o grupo, perguntando “*Do you see relations between decolonizing practices and linguistic education with kids? Did you see any relation between these two... theories?*”, da categoria SOT Educação linguística crítica com crianças (SOT9), questionando se os(as) agentes conseguem relacionar a perspectiva com práticas

decoloniais. Pedro é categórico em sua resposta e declara “*Yes, I think it is, it is good because they can, you know, they are going to get prepared that things are not like just, are not just this because someone says they are like this...*”, ditando que é necessário conscientizar as crianças de poderes hegemônicos que ditam o que é certo e errado. Ele continua falando “*Because it is a book, or your mom or, and even your teachers... so they are going to think things are like this because... a group of people defined this...*”, discorrendo sobre como precisamos deixar evidente as vozes hegemônicas que compõem o discurso, que podem se materializar em livros, no debate familiar, falas de professores(as), entre outros, com o intuito de promover um pensamento autônomo desde a infância.

Quadro 52 – Transcrição 44 (Module 05: awareness of differences)

Encontro 11 Data: 04/12/2023 Etapas da construção do material: Module 05: awareness of differences Minuto de início do excerto: (55:04)	
SOT9 Educação linguística crítica com crianças	Lucas: Do you see relations between decolonizing practices and linguistic education with kids? Did you see any relation between these two... theories?
STT Conscientização de poderes hegemônicos (SOT9/STT7); Questionamento de poderes hegemônicos (SOT9/STT7); Pensamento autônomo (SOT9/STT13); Vozes hegemônicas (SOT9/STT12).	Pedro: Yes, I think it is, it is good because they can, you know, they are going to get prepared that things are not like just, are not just this because someone says they are like this... (SOT9/STT7) Lucas: Just because it is in a book... just because... Pedro: Because it is a book, or your mom or, and even your teacher... (SOT9/STT12) so they are going to think things are like this because... (SOT9/STT13) a group of people defined this... (SOT9/STT12) Lucas: Usually people in power? Pedro: Yeah. (SOT9/STT7) Lucas: Wow. Very good answer, Pedro.

Fonte: o autor (2026).

Velásquez-Houos e Villegas López (2004), ecoando Bastidas (2022), nos asseguram que perspectivas críticas devam ser constituídas de componentes que

potencializem a autonomia e habilidades de resolução de conflitos, entendidas não como competências extras, mas como aprendizagens centrais para a convivência democrática e para a participação social mediada pela linguagem. Ao recuperar tais preceitos, enxergo na fala de Pedro uma preocupação em tornar visíveis as vozes hegemônicas que atravessam o cotidiano escolar, isto é, os discursos que se apresentam como inofensivos, mas que frequentemente reproduzem desigualdades e hierarquias simbólicas. Ao colocar essas vozes em evidência, Pedro cria condições para que seus(suas) alunos(as) percebam que a linguagem não é neutra, mas organiza relações, legitima posições e pode tanto reforçar quanto questionar formas de exclusão. Assim, ao invés de silenciar o conflito ou tratá-lo como desvio disciplinar, o agente o reconfigura como objeto de reflexão crítica, orientando os(as) estudantes a analisarem discursos, reconhecerem efeitos e reposicionarem-se com responsabilidade. Nesse movimento, a autonomia se materializa como capacidade de ler criticamente o contexto, tomar decisões argumentadas e agir linguisticamente de modo intencional, seja para intervir em situações de injustiça, seja para negociar sentidos e resolver tensões de forma ética. Em síntese, a fala de Pedro nos educa ao apontar para uma educação linguística *com* crianças que busca formar sujeitos capazes de compreender e enfrentar conflitos por meio da língua, ampliando sua agência e sua possibilidade de participação transformadora. Na próxima seção, sigo na análise do penúltimo módulo da (meta)rota.

5.3.8 Module 06: storytelling and teacher acting

O *Module 06: storytelling and teacher acting* direciona o foco da (meta)rota para a articulação entre contação de histórias, agires docentes e saberes profissionais na educação linguística *com* crianças. Os objetivos anunciados explicitam o esforço em construir coletivamente um quadro de referência para a contação de histórias e agires docentes, refletir sobre os diferentes conhecimentos que professores(as) precisam mobilizar para trabalhar *com* crianças e correlacionar tais saberes aos gêneros com que se trabalha em sala. Logo na abertura, o texto ancora a centralidade das histórias na infância, compreendidas como experiências significativas vividas em um espaço seguro, e explora citações de autores que defendem a contação de histórias como via de exploração de múltiplas dimensões da vida infantil (Gomes, 2008), como “ponte” de desenvolvimento (Ghosn, 2013) e como prática que integra desenvolvimento

linguístico, intelectual, emocional e afetivo (Tonelli, 2005). A figura 42 a seguir exemplifica este início do módulo.

MODULE 06
P. 62

STORYTELLING AND TEACHER ACTING

Stories are part of everyone's lives, especially childrens'. Through storytelling, children may engage in significant experiences in the safety of the classroom. Storytelling with kids is a procedure defended by several authors:

- Gomes (2008) perceives storytelling as a manner to explore various aspects of a young learner's life, making it a fruitful addition to teaching practices;
- Ghosn (2013) uses the term *storybridge* to refer to the potential of such practices with kids, acting as a conducting road towards child development;
- Tonelli (2005) states that storytelling not only develops linguistic and intelectual capacities in a child, it may also contribute to the development of emotional and affective intelligences.

Figura 42 – Potencialidades da contação de histórias.

Fonte: o autor (2026).

Após as leituras das citações, o módulo se organiza inicialmente em torno da experiência dos(as) próprios(as) agentes com histórias e do uso e/ou ausência de práticas de contação de histórias em suas aulas, para em seguida guiá-los(as) para a análise de uma atividade de contação de histórias disponibilizada em vídeo. No primeiro momento, durante o debate, lanço o segmento “*How important were stories to you whilst you were growing up?*”, da categoria SOT Contação de histórias (SOT10),

questionando a importância das histórias para os(as) agentes quando eram crianças, que pode ser observado no quadro 53 a seguir. José Vítor declama a importância “imprescindível” das histórias, contadas ou inventadas por ele, em sua infância, dizendo “*They were like, imprescindíveis, not only the stories I heard, but also the stories I made up for myself...*” e “*And I used to mix everything, the stories... I came from, I was born in 1994, so the internet was not very common when I was my four or five years old, so I remember my sisters telling me stories*”. Ainda, quando continua e diz “*I remember my relationship with the linguistics part, it started when I was very young, listening to stories...*”, recupera da memória seu interesse linguístico ao ter contato com essas histórias. O debate continua com a fala de Carlos, que declama “*They were essential in order for me to be who I am now*”, trazendo para a discussão uma perspectiva diferente de José Vítor e refletindo como as histórias que experienciou na infância contribuíram para o desenvolvimento de suas identidades.

Quadro 53 – Transcrição 45 (Module 06: storytelling and teacher acting)

Encontro 12 Data: 08/12/2023 Etapas da construção do material: Module 06: storytelling and teacher acting Minuto de início do excerto: (2:22)	
STT10 Contação de histórias	Lucas: How important were stories to you whilst you were growing up?
STT Experiências pessoais com histórias infantis (SOT10/STT1); Contação de história para fins linguísticos (SOT10/STT4); Desenvolvimento por meio da contação de histórias (SOT10/STT11);	José Vítor: They were like, imprescindíveis, not only the stories I heard, but also the stories I made up for myself... (SOT10/STT1) Lucas: Oh... José Vítor: And I used to mix everything, the stories... I came from, I was born in 1994, so the internet was not very common when I was my four or five years old, so I remember my sisters telling me stories, (SOT10/STT1) and I remember my relationship with the linguistics part, (SOT10/STT4) it started when I was very young, listening to stories... I was already trying to connect with the characters, I remember the first time I heard João and Maria... (SOT10/STT1) Lucas: Really? Did you have a good experience? José Vítor: Terrible, because I was afraid of the witch. And the experience was amazing, stories were very very important. (SOT10/STT1) Lucas: I am glad to hear it, what about the rest of you?

	Carlos: They were essential in order for me to be who I am now. (SOT10/STT11) Lucas: You really connected to the stories to the point it changed who you are? Carlos: Yes. (SOT10/STT11)
SOT10 Contação de histórias	Lucas: Anyone else? So, you were also talking about the second question, so how has stories contributed to your overall development? Linguistic, emotional, ethical development?
STT Experiências pessoais com histórias infantis (SOT10/STT1); Desenvolvimento por meio da contação de histórias (SOT10/STT11); Diferentes funções das histórias (SOT10/STT2).	Pedro: I think these stories, they, were also very important to me, (SOT10/STT1) they showed me how, the real world was or the fantasy world was... (SOT10/STT2) it also served as a way to... make me... to develop, to achieve a great development, (SOT10/STT11) but also could be like a story that made me afraid of something, so there are two kinds of stories... the ones that set you free and the one can kinda lock you in a jail... (SOT10/STT2) so they are very important, they are a big influence in the process of growing up. (SOT10/STT11)

Fonte: o autor (2026).

As falas de Carlos e José Vítor trazem ao bojo da discussão perspectivas distintas, entretanto complementares, sobre a prática de contação de histórias, evidenciando suas múltiplas camadas e potenciais. Enquanto José Vítor descreve uma importância afetiva que atravessa essa experiência, assim como o surgimento de um interesse linguístico por meio dela, Carlos amplia o horizonte ao afirmar que as vivências figurativamente experienciadas por meio das histórias foram constitutivas de sua trajetória, pois o transformaram em quem é hoje, apontando para a potência formadora da narrativa na construção de identidades, valores e modos de ler o mundo. Essa dupla leitura dialoga com Kawachi-Furlan e Malta (2020) quando as autoras defendem capacidades docentes de educadores(as) linguísticos para as infâncias conectadas com o reconhecimento e envolvimento com as dimensões sociais e culturais do universo infantil, o que inclui a importância das histórias nessa etapa de vida. Nessa direção, os relatos dos agentes eludem as potencialidades da contação de histórias como prática pedagógica ao evidenciarem que ela pode promover

espaços lúdicos, ampliar o repertório simbólico e linguístico das crianças, favorecer leituras críticas de narrativas, personagens e valores, delineando, portanto, seu lugar estratégico em uma educação linguística crítica que articula linguagem, cultura, afetividade e formação integral dos(as) alunos.

No mesmo quadro 53, ao fim das falas de José Vítor e Carlos, lanço outro segmento, perguntando “*So, you were also talking about the second question, so how has stories contributed to your overall development? Linguistic, emotional, ethical development?*”, da categoria SOT Contação de histórias (SOT10). Pedro concorda com os colegas sobre a importância das histórias e suas funções em seu desenvolvimento enquanto criança ao dizer “*I think these stories, they, were also very important to me*” e “*it also served as a way to... make me... to develop, to achieve a great development (...) they are a big influence in the process of growing up*”. Ainda, o agente traz uma outra perspectiva ao indagar sobre as diferentes funções que histórias podem ter, dizendo “*they showed me how, the real world was or the fantasy world was... (...) but also could be like a story that made me afraid of something, so there are two kinds of stories... the ones that set you free and the one can kinda lock you in a jail...*”, ditando que histórias podem nos ensinar sobre o mundo real, alertar de perigos, promover uma moral a ser internalizada, assim como libertar ou prender a mente do indivíduo.

Ao retomarmos Pinter e Zandian (2013) e Pinter (2019), somos lembrados pelos autores que os processos de ensino e aprendizagem em uma educação linguística *com* crianças pressupõem um esforço socialmente (co)edificado, no qual as crianças participam ativamente na (co)construção de significados, negociando sentidos e atribuindo interpretações próprias às experiências languageiras. A fala de Pedro entoa esses preceitos ao afirmar que, durante a contação de histórias, ele conseguiria distinguir o mundo real da fantasia, assim como reconhecer perigos, sem reduzir o movimento à decodificação linguística do enredo e dos personagens, em um processo de construção de significados singular, pois, ao enxergarmos a criança como indivíduo, reconhecemos que não são receptoras passivas de conhecimento e possuem capacidades de realizar inferências, julgamento e conexões com as próprias vivências. Ao contrário, a fala de Pedro nos ensina justamente que crianças constroem ativamente os significados e, muitas vezes, os ressignificam à medida que dialogam, questionam e comparam o mundo da história com o mundo real, o que sustenta a centralidade da participação infantil em propostas dialógicas e formativas de educação

com crianças.

Em seguida, ainda no debate inicial presente no quadro 54 a seguir, quando lanço o segmento “*Do you use, do you use storytelling in your class? Do you tell stories to your students?*”, da categoria SOT Contação de histórias (SOT18) e questiono se os(as) agentes fazem uso da prática em suas aulas, recebo muitos compartilhamentos de praxiologias. Pedro compartilha inicialmente que foi instruído pelo(a) seu(ua) coordenador(a) a utilizar o recurso de contação de histórias para contextualizar o conteúdo e para fins linguísticos como desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas ao dizer “*He told me so, this is a way I can, for example, contextualize something so... Oh, I am going to talk about physical traits, I am going to talk about a person that I, that I got to know at a party that I was last week*”. Carlos responde que não faz uso da prática dizendo “*I don’t tell stories to students, I don’t teach kids*”, compartilhando que considera a prática exclusiva do universo infantil. Pedro concorda com a visão de Carlos ao dizer “*I, I don’t teach small kids too, these kind of stories I don’t do...*”, relatando que não faz uso de contação de histórias pois não dá aula para crianças muito pequenas, mas justifica ao relatar “*I think the book doesn’t give me space...*” dizendo que o material didático que segue em sua escola não permite que a atividade seja realizada.

Quadro 54 – Transcrição 46 (Module 06: storytelling and teacher acting)

Encontro 12 Data: 08/12/2023 Etapas da construção do material: Module 06: storytelling and teacher acting Minuto de início do excerto: (06:22)	
SOT10 Contação de histórias	Lucas: So... <i>Do you use, do you use storytelling in your class? Do you tell stories to your students?</i>

STT Contação de histórias como forma de contextualizar o conteúdo (SOT10/STT3) Contação de história para fins linguísticos (SOT10/STT4); Contação de história como prática exclusiva de educação linguística com crianças (SOT10/STT5); Ausência de espaços em materiais didáticos para o uso de contação de histórias (SOT10/STT6); Contação de histórias como ferramenta de sensibilização às diferenças (SOT10/STT7).	Pedro: Yes, this is a method my...coordenador? Coordinator? Lucas: Yeah. Pedro: He told me so, this is a way I can, for example, contextualize something so... (SOT10/STT3) Oh, I am going to talk about physical traits, I am going to talk about a person that I, that I got to know at a party that I was last week, (SOT10/STT4) and they go like... wow, because they think it is true, but it is not. Lucas: Yeah, yeah...So, you use it mostly for linguistic purposes, you tell the story? Pedro: Yes. (SOT10/STT3) Lucas: Do you also tell the stories for other purposes, like, for example... I don't know, maybe... getting your students sensitized about something... maybe, like, racial awareness or... do you do that? (silêncio) Carlos: I don't tell stories to students, I don't teach kids. (SOT10/STT5) Lucas: Yeah yeah, you don't teach kids, yeah. Pedro: I, I don't teach small kids too, these kind of stories I don't do... (SOT10/STT5) I think the book doesn't give me space... (SOT10/STT6) Lucas: Oh yeah, there is no space in the material. José Vítor: I do it with my, with some of my children, because the material is very short, like, sixteen pages, for real... and...we were able to use the library so much... sometimes I pick a book in Portuguese and read it in English, so... like... I remember the last month I used the... people from all the colors, like a book in which there were yellow, brown, red and blue people... green people... (SOT10/STT7) Lucas: Yeah... José Vítor: And... because the last month, of course... black awareness month... and I like these stories beyond the linguistic features, because... yeah. (SOT10/STT7)

Fonte: o autor (2026).

As motivações listadas por Pedro e Carlos são válidas e condizentes com a função do(a) professor(a) de línguas adicionais. De fato, uma educação linguística *com* crianças não pode acontecer sem a moderação de conteúdos a serem ensinados. Entretanto, mais à frente ao debate, José Vítor confronta seus colegas e compartilha suas praxiologias que conectam a contação de histórias com a formação cidadã mais ampla de seus alunos. José Vítor relata que, no mês da consciência negra, levou seus alunos à biblioteca e escolheu um livro que continha pessoas de diferentes cores, ao dizer *"I remember the last month I used the... people from all the colors, like a book in*

which there were yellow, brown, red and blue people... green people...” seguido de *“And... because the last month, of course... black awareness month... and I like these stories beyond the linguistic features, because... yeah”*, decidindo explorar o livro para além dos elementos linguísticos.

A problematização trazida ao grupo pelo agente denota uma preocupação em utilizar a contação de histórias como uma ferramenta de sensibilização às diferenças (Tonelli, 2023) e na construção de um olhar crítico sobre diferentes etnias, assim como uma possível prática antirracista durante o mês da Consciência Negra. Ao escolher e/ou discutir narrativas que evidenciem representações historicamente silenciadas, o agente mostra que a história contada, assim como a forma de ser mediada, pode abrir espaço para o reconhecimento do(a) outro(a), para o questionamento de estereótipos e para a valorização de identidades.

Tonelli (2023) nos lembra que a formação escolar infantil nos moldes da educação linguística crítica *com* crianças não pode ficar apenas no âmbito de desenvolvimento linguístico, mas sim comprometer-se com sua formação ética, na sensibilização às múltiplas formas de viver e existir, e com vistas ao enfrentamento de injustiças sociais causadas a elas e ou a outrem. Sob essas lentes, José Vítor nos alerta que para promovermos uma educação linguística devemos estar atentos a outros movimentos em sala que vão além do desenvolvimento linguístico, pois envolve observar discursos que se instalam no cotidiano escolar e que podem reproduzir violências simbólicas. Por conta disso, a mediação docente precisa ser intencional e crítica, articulando escolhas de textos, literários ou não, que formem sujeitos capazes de ler o mundo, reconhecer diferenças e agir com respeito e justiça.

Após essa discussão, partimos para a análise de um vídeo onde a professora e pesquisa Gabrielli Magiolo lê a história infantil *My little beauty*, de Anthony Browne. Nessa análise, os(as) agentes são requeridos(as) a identificarem, de forma sistemática, quais aspectos linguísticos, emocionais e ético-críticos são potencializados pela atividade, bem como a observarem, em um segundo momento de análise, como a professora atua corporalmente ao contar a história e por que o faz dessa maneira. A prática de contação de histórias é, assim, reconhecida não apenas como recurso textual, mas como um agir docente mediado por múltiplos saberes docentes, como gestos, postura, entonação e escolhas interacionais, o que reintroduz a dimensão de saberes docentes específicos para as infâncias na discussão sobre educação linguística crítica *com* crianças. A figura 43 a seguir ilustra a atividade.

MODULE 06 P. 63

2) Watch the first six minutes of the following online storytelling activity and take notes on how this activity may contribute to different developments of a child.



Source: <https://www.youtube.com/watch?v=Emtnlqzt0b4>

a) Possible linguistic aspects:

b) Possible emotional aspects:

c) Possible ethical/critical aspects:

3) Share your notes with the group.

Figura 43 – Debate sobre contação de histórias e agires docentes.

Fonte: o autor (2026).

No quadro 55 a seguir, trago a transcrição de um momento do debate após a análise do vídeo. Lanço o segmento *“how do you think this activity, how could this contribute to the development of a child?”*, da categoria SOT Contação de histórias (SOT10), questionando como os(as) agentes enxergam os potenciais da atividade como promotora de desenvolvimentos. Júlia inicia apontando a forma que a professora gesticula para transmitir informações e introduzir o vocabulário quando diz *“The way she does the gestures... so she is always huge, like, big, small, little, she is expressing words, she is introducing vocabulary through gestures”* e depois *“imitate the gorilla, so she also has this feeling of imitating the little cat”*. Giovana aponta a respeito da entonação de Magiolo ao longo da atividade e Júlia concorda com sua colega dizendo *“She is not speaking too fast, neither too slow, but she is talking a calm way, she has this feeling where she has to speak more clear and loud”*.

Quadro 55 – Transcrição 47 (Module 06: storytelling and teacher acting)

Encontro 12 Data: 08/12/2023 Etapa da construção do material: Module 06: storytelling and teacher acting Minuto de início do excerto: (18:08)	
SOT10 Contação de histórias	Lucas: As you have watched the first six minutes, yeah, <i>how do you think this activity, how could this contribute to the development of a child?</i>
STT Gestos (SOT10/STT8); Entonação e modos de falar (SOT10/STT9); Uso da língua materna (SOT10/STT10); Prática interativa (SOT10/STT12).	Júlia: In several ways... Lucas: Tell me some. Júlia: Like... <i>The way she does the gestures... so she is always huge, like, big, small, little, she is expressing words, she is introducing vocabulary through gestures. (SOT10/STT8)</i> Lucas: Would you say she is speaking the language of the children Júlia: <i>Yeah, of course. (SOT10/STT9)</i> Giovana: <i>Entonação e tals. (SOT10/STT9)</i> Júlia: <i>Yes, entonação, intonation, they way her, her tone of voice... (SOT10/STT9)</i> I forgot how can I say that, speed? Lucas: The speed of her speech? Júlia: <i>She is not speaking too fast, neither too slow, but she is talking a calm way, she has this feeling where she has to speak more clear and Loud (SOT10/STT9) and imitate the gorilla, so she also has this feeling of imitating the little cat. (SOT10/STT8)</i> Lucas: Very good. What else? Carlos: <i>She mixes the language, mixes portuguese and english very well, so she uses both, very well. (SOT10/STT10)</i> Pedro: <i>It is also interesting that she not only tell the story she also wants to hear the students, she is like, but this, who is this? She is not just telling oh because he is here, he is sad and he wants a friend, no, what does he want, what is he feeling? (SOT10/STT12)</i> Lucas: Even though it is an online activity, she is still trying to hear the students and make students participate... José Vítor: <i>For me, this connection with the students while we are reading the story is essential, as Pedro said, because... I said imprescindível em português... Because I remember I saw a famous professor of UEL teaching us make students participate physically as well, like, Pedro turn the page for me please, and then Pedro came and turn the page, you know, it is a very good way to make connections with the students and I love it. (SOT10/STT12)</i>

Giovana e Júlia deflagram um conjunto de conhecimentos e disposições importantes e específicos para a atuação nas infâncias. Ao apontarem agires específicos na prática de contação de histórias, as agentes nos ensinam que há um grupo de saberes particulares para a atuação de professores(as) na educação linguística *com* crianças que envolve compreender ritmos de participação, formas de engajamento, modos de mediação e estratégias de construção de sentido que dialoguem com o universo infantil. Ao recuperar Santos e Tonelli (2021), reconheço em suas falas o que as autoras descrevem como um dos campos formativos centrais para a formação de professores(as) de LAI, o campo metodológico, entendido como dimensão que ultrapassa a acumulação de repertório teórico e se materializa em modos concretos de organizar a aula, conduzir interações, elaborar perguntas, criar oportunidades de escuta e favorecer a participação ativa das crianças na (co)construção de significados.

Para as autoras, além de se preocupar com o campo teórico, os ambientes formativos devem integrar perspectivas de como desenvolver os processos de ensino e aprendizagem coerentes com as especificidades das infâncias. Posto isso, em consonância com minhas leituras das autoras, consigo visualizar que as agentes nos apontam procedimentos metodológicos constitutivos da atuação nas infâncias que revelam intencionalidade pedagógica, sensibilidade às dimensões afetivas e culturais da infância, assim como uma compreensão da contação de histórias como evento de letramento mediado, no qual a metodologia é o próprio movimento (às vezes físico) de construir, com as crianças, condições para aprender e significar.

Ainda neste mesmo trecho do quadro 55, os agentes Carlos, Pedro e José Vítor se posicionam. Carlos chama atenção para o uso do português pela professora no vídeo dizendo *"She mixes the language, mixes portuguese and english very well, so she uses both, very well"*. Pedro pontua que a pesquisadora tenta ao máximo se conectar e interagir com os(as) alunos(as) quando diz *"It is also interesting that she not only tell the story she also wants to hear the students, she is like, but this, who is this? She is not just telling oh because he is here, he is sad and he wants a friend, no, what does he want, what is he feeling?"*. Por fim, José Vítor vai em direção à fala de Pedro e complementa com *"For me, this connection with the students while we are reading the story is essential, as Pedro said, because... I said imprescindível em português... Because I remember I saw a famous professor of UEL teaching us make students participate physically as well, like, Pedro turn the page for me please, and*

then Pedro came and turn the page, you know, it is a very good way to make connections with the students and I love it”, compartilhando um agir docente interativo que experienciou quando outro professor leu uma história para o grupo e que considera essa conexão com os(as) alunos(as) durante a contação de histórias como imprescindível.

O diálogo entre Pedro e José Vítor evidencia uma compreensão de que a contação de histórias ganha potência pedagógica quando se organiza como prática interativa, responsiva e com foco na agência da criança. Pedro, ao descrever o caráter dialógico do movimento da professora do vídeo, que ultrapassa a ação de apenas narrar a história, deflagra a importância de se criar oportunidades para que os(as) pequenos(as) interajam e interfiram com o que está sendo ensinado, assumindo um papel de (co)autoria com o que está sendo compartilhado. Autores como Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025) consideram que dentro de uma educação linguística crítica *com* as crianças, e não apenas para elas, é de suma importância promover práticas descentralizadas que coloquem a criança no centro do processo, reconhecendo-as como sujeitos que tem muito a contribuir. Desse modo, a fala de Pedro reconhece que a interação entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a) sinaliza que a dialogicidade da prática precisa ser intencional e cheia de escolhas pedagógicas específicas da área.

Outrossim, José Vítor aprofunda o argumento ao afirmar que a conexão com os(as) estudantes durante a leitura é essencial e ao exemplificar uma técnica aparentemente simples, como pedir a um(a) aluno(a) para virar a página, nos ensina um modo de fomentar vínculo e participação. Dessa maneira, por meio de seu exemplo, o agente traz à tona um princípio da educação linguística *com* crianças e nos ensina que o aprendizado com elas envolve corpo e movimento, e mesmo pequenos gestos de delegar ações ao(à) aluno(a) deslocam a centralidade do(a) professor(a) para a criança, fortalecendo a ideia de que elas participam do evento de letramento como sujeito ativo. Ao valorizar esse tipo de interação, José Vítor também sugere para o grupo uma visão de educação linguística que integra dimensões afetivas, e não apenas objetivos linguísticos formais.

Na etapa de *while-reading*, o módulo aproxima essa reflexão da literatura sobre formação de professores(as) ao apresentar, com base em Stutz (2012), Francescon (2019), Miquelante (2019) e Pontara (2021), um conjunto de capacidades de ensino distribuídas em dois grandes blocos: capacidades sobre como ensinar, ou seja,

saberes teóricos, críticos e contextuais que permitem agir como professor e como reconhecer o próprio papel na formação dos alunos, e capacidades sobre o que ensinar, que são os saberes disciplinares, teóricos e práticos relativos aos conteúdos específicos de língua, como aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais do inglês. A atividade se trata de uma classificação entre “A”, capacidades sobre como ensinar, e “B”, capacidades sobre o que ensinar, de uma lista extensa de competências, que inclui desde abertura ao diálogo, leitura crítica de documentos normativos e compromisso com projetos ético-políticos até domínio de conteúdos, uso de tecnologias, avaliação, *feedback* e análise de erros. Ela leva os(as) agentes a refinarem suas percepções de que saberes profissionais são acionados em cada decisão pedagógica. A figura 44 a seguir ilustra a atividade.

MODULE 06 P. 64	MODULE 06 P. 65
4) We are going to watch other parts of the video. This time, focus on how the teacher acts while telling the story. Take notes trying to establish reasons why she acts that way and then share with the group. _____ _____ _____	() Being aware of linguistic diversity of English and its geopolitical aspects; () Enable the development of criticality and creativity through language; () Critically analyze national education-guiding documents and other educational laws as crucial parts of their praxis; () Act in an ethical and critical manner in order to help build a just, fair and equal society; () Make use of educational and different technologies and/or didactic-pedagogical resources and strategies; () Promote and ease the relationship and cooperation practices among the school, students' families and community; () Have mastery of the basic contents of their subject that are the objects of the teaching and learning processes in the elementary and high school. () Demonstrate awareness of diversity, respecting differences in nature (environmental-ecological, ethnic-racial, related to gender, generational ranges, social classes, religious, related to special needs, sexual and religious diversity, among others); () Commit to a social, political and ethical project that contributes to the emancipation of individual subjects and collectives, recognizing and valuing the social and linguistic diversity in the various spaces for the construction of meanings, in the many social practices; () Evaluate/Assess, produce and implement teaching materials and methodological proposals for teaching and learning English language and its literature for different levels of education;
WHILE-READING The following concepts are taken based on the studies of several authors (Stutz, 2012; Francescon, 2019; Miquelante, 2019; and Pontara, 2021). They define different teaching capacities when it comes to teaching English as a second language, categorized between: A) Capacities on <i>how</i> to teach: theoretical, critical and contextual knowledge and capacities needed in order to act as teacher. For example: the ability to recognize one's role in their students' education. B) Capacities on <i>what</i> to teach: disciplinary, theoretical and practical knowledge and capacities needed in order to teach specific content. For example: phonological, morphosyntactic and grammatical/lexical aspects of the English language; 5) Assign "A" or "B" on the following concepts using the previous concepts as guidelines. () Being open towards dialogue, showing an ample vision of a student's processual education, their different paces, in relation to their psychosocial, historical, cultural, affective and economic contexts;	

Figura 44 – Debate sobre saberes a ensinar e saberes para ensinar.

Fonte: o autor (2026).

Por fim, o *post-reading* reinscreve essa lista de saberes no horizonte do ensino pautado em gêneros. Ao pedir que os(as) agentes retomem a lista de gêneros discutida anteriormente em outro módulo e relacionem, para um gênero selecionado, capacidades de “como ensinar” e “o que ensinar”, o módulo explicita que o

planejamento de sequências didáticas que envolvam contação de histórias depende de escolhas articuladas entre conteúdos, objetivos críticos e modos de atuação docente. As reflexões finais do módulo, que recai sobre a transferibilidade dessas capacidades para outros contextos, assim como sobre a importância da atuação docente em um cenário em que já não se supõe um método único e sobre o que diferentes posturas corporais de professores(as) comunicam às crianças, consolida, a afirmação de que a docência em inglês com jovens aprendizes é, simultaneamente, complexa, técnica e cheia de saberes específicos. Na próxima seção, explico o módulo de produção final da (meta)rota.

5.3.9 Final production

A seção *Final Production* funciona como o momento de síntese operatória da (meta)rota, em que o trabalho se move do plano predominantemente formativo e analítico para o da produção efetiva e final do material didático pelos(as) agentes. O módulo se propõe a providenciar um espaço para a continuação da criação do seu material, explicitando que é o momento de elaborar os módulos e a fase de produção final, a partir das atividades organizadas no *drive* do *Google Classroom* e iniciada na etapa de *Second Production*. Esse deslocamento implica reconhecer os(as) agentes não apenas como leitores(as) de teorias ou analistas de práticas, mas como autores(as) de materiais que devem incorporar as discussões sobre capacidades de linguagem, abordagem por gêneros, letramentos profissionais, dimensão afetiva e educação linguística crítica, entre outras, trabalhadas nos módulos anteriores.

O elemento central dessa seção é a presença de outra lista de constatações, que funciona simultaneamente como instrumento de regulação da escrita do material e como dispositivo de formação docente, na mesma medida da primeira, presente na seção de segunda produção. As perguntas não se limitam à correção linguística ou à variedade de atividades, mas elas interrogam, por exemplo, se os módulos de fato se orientam para o desenvolvimento de educação linguística (e não apenas ensino de estruturas), se contribuem para o aprimoramento da competência dos estudantes em relação ao gênero selecionado, se têm potencial para mobilizar todas as capacidades de linguagem, se contemplam as especificidades do gênero selecionado, e se lidam com problemas identificados na produção inicial e segunda produção, tudo isso de modo a contribuir com a formação docente com vistas à educação linguística crítica

com crianças. Outras questões exigem que os(as) agentes considerem a função da produção final como espaço de materialização do aprendido, como instrumento de avaliação tanto para o(a) professor(a) quanto para estudantes, e como momento de verificação da coerência entre objetivos do material e percurso proposto, incluindo a possibilidade de reescrita da produção inicial. A figura 45 a seguir expõe essa atividade.

FINAL PRODUCTION
P. 69

FINAL PRODUCTION

It is time to elaborate your material! On this module, we are going to create the **modules** and the **final production** phase of the material. You can access our Google Classroom "Activities" page and start creating the activities that will be part of it. Use the checklist provided as a reference and also as an assessment tool of your own production.

Guiding questions	It doesn't apply	Yes	No	Partially
Do the modules work towards developing linguistic education?				
Do the modules contribute to honing students' linguistic prowess and linguistic competence towards the selected genre?				
Do the modules have the potential to work with all Language Capacities?				
Are the modules consisted of diverse activities that target the group's and the genre's specificities?				
Do the modules work with possible problems that may have appeared in the initial production?				
Does the final production allow students to materialize what they have learned in the lessons?				
Does the final production serve as an assessment instrument for both the teacher and the students?				
Were students allowed to rewrite their initial production?				
Is the final production in consonance with the material's objectives?				
Did the modules gradually make students able to achieve the material's goal(s)?				

Figura 45 – Seção de produção final.

Fonte: o autor (2026).

Essa seção pode ser compreendida como o ponto em que a (meta)rota consolida sua formação em educação linguística crítica *com* crianças, e não como coleção de atividades avulsas. A lista de constatações conduz os(as) autores(as) a reconstruírem, em forma de perguntas operacionais, os princípios teórico-metodológicos discutidos ao longo do percurso. A produção final reorienta o olhar dos(as) futuros(as) professores(as) para a qualidade epistemológica e ética do material que produzem, convertendo o próprio ato de desenhar módulos e tarefas em exercício de autorreflexão profissional alinhado à perspectiva de educação linguística

adotada pela (meta)rota. Na seção seguinte, exploro as produções dos(as) agentes.

5.4 ONDE CHEGAMOS

Ao longo da (co)criação e aplicação da (meta)rota, os(as) agentes, em pares, foram confeccionando suas próprias rotas em educação linguística crítica. Esse percurso se deu concomitantemente ao processo de criação e revisão da (meta) rota e aos encontros mediados por ela. As produções se concretizaram ao final da dinâmica e os(as) seis agentes criaram, em duplas, três rotas em educação linguística crítica: uma delas chamada de *Contempolingo: an anti-racist critical language education route*; outra intitulada *How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês*; e a terceira sob o título de *TikTok kids: discovering diversity from a young age*. A figura 18 a seguir ilustra a capa das rotas criadas.

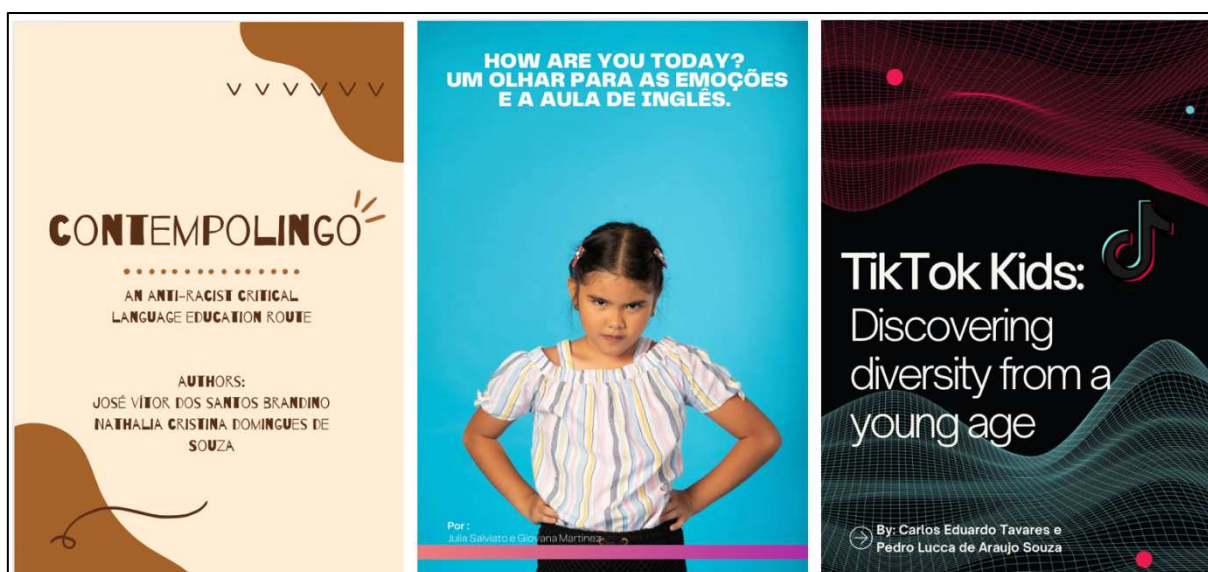


Figura 46 – Capas das rotas criadas pelos(as) agentes.

Fonte: o autor (2026).

Os temas, as atividades incluídas e todas as propostas presentes nos três materiais foram decididos pelos(a) próprios(a) agentes e foram (co)construídos com o autor da pesquisa de forma dialogada durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2023 da UNESPAR/Campus Apucarana, todas como foco no desenvolvimento linguístico e na formação de professores(as) de inglês *com* crianças. Nesta seção, apresento as três produções dos(as) agentes, detalho como elas se configuram como rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês *com* crianças e

aponto de quais maneiras as praxiologias dos(as) agentes autores(as) de cada uma delas foram imbuídas em seus materiais.

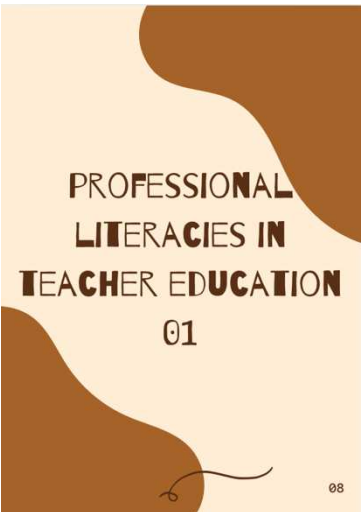
5.4.1 Contempolingo: an anti-racist critical language education route

A rota *Contempolingo: an anti-racist critical language education route*, proposta pelos agentes Carlos e José Vítor, busca discutir práticas antirracistas *com* crianças no âmbito da educação linguística crítica em inglês. No material, os(as) leitores(as) são instruídos(as) a criar um podcast sobre práticas/atividades antirracistas que possam ser direcionadas a crianças pequenas em aulas de língua inglesa. Dessa forma, o podcast abordaria criticamente temas que podem ser ignorados pelas práticas acríticas e tradicionais de ensino de inglês, mas que são abraçadas por perspectivas críticas e antirracistas (Ferreira, 2012⁷³) e das vertentes decoloniais⁷⁴ em educação linguística na infância (Merlo, 2022; Egido, Tonelli, 2025). O quadro 56, a seguir, elenca as etapas da rota por meio de um quadro geral de segmentos, trazendo a primeira página de cada seção, os objetivos de cada módulo e a quantidade de páginas da seção.

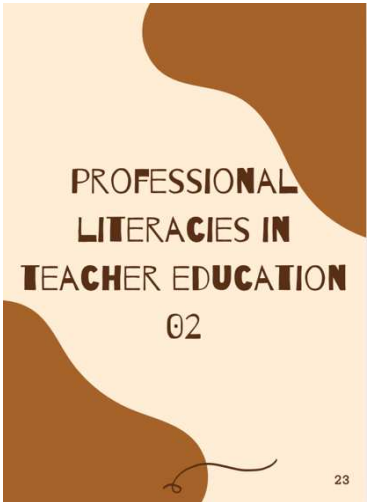
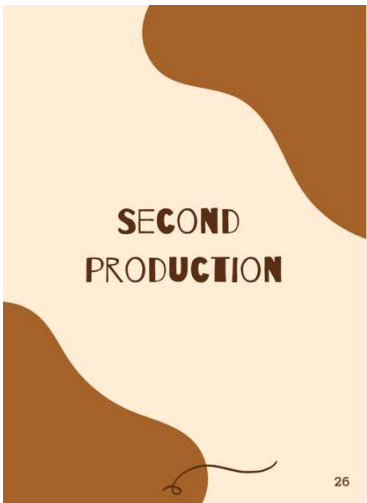
⁷³ A autora pontua que uma educação antirracista “explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (Ferreira, 2012, p. 278).

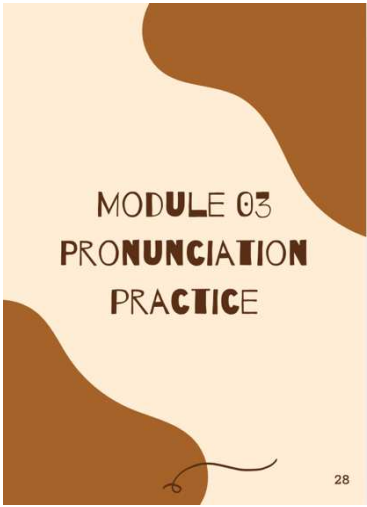
⁷⁴ Entendemos o conceito de decolonialidade não como uma condição estática, um atributo individual, um ponto de chegada ou de partida, mas como um movimento que procura tornar visíveis perspectivas distintas e posicionamentos outros que colocam a racionalidade ocidental como o único modelo existente (Mignolo, Walsh, 2018; Baptista, López-Gopar, 2019).

Quadro 56 – Plano geral da rota Contempolingo: an anti-racist critical language education Route

Seção	Objetivos	Páginas
Contextualization 	Contextualizar o(a) leitor sobre os temas do material; Promover discussões sobre pedagogias antirracistas; Compartilhar e compreender praxiologias antirracistas ao ensinar inglês com crianças.	03-07
Professional Literacies in  Teacher Education 01	Ouvir diferentes vozes a respeito de práticas pedagógicas antirracistas; Promover espaço para o desenvolvimento de letramentos profissionais sobre o tema; Propor atividades antirracistas criadas pelos(as) leitores(a).	08-10
Module 01 The podcast genre	Refletir sobre o gênero <i>podcast</i>; Ouvir e debater exemplos do gênero; Listar características do gênero; Debater como o gênero pode ser usado de forma pedagógica em sala de inglês como língua adicional	11-15

		
Project Presentation 	Apresentar o projeto comunicativo do material; Oferecer espaço para a primeira produção referente ao projeto proposto e o gênero em questão.	16-18
Module 02 Getting in touch with podcasts	Entrar em contato com <i>podcasts</i> antirracistas; Listar possíveis aspectos léxico-gramaticais que possam ser ensinados por meio do gênero; Propor uma atividade que, potencialmente, explore um dos tópicos léxico-gramaticais listados sob lentes antirracistas;	19-22

 MODULE 02 GETTING IN TOUCH WITH PODCASTS		
Professional Literacies in Teacher Education 02  PROFESSIONAL LITERACIES IN TEACHER EDUCATION 02 23	Conectar a literatura e a contação de histórias com práticas antirracistas; Propor uma atividade que faça uso da literatura que possa promover uma educação antirracista.	23-25
Second production  SECOND PRODUCTION 26	Oferecer oportunidades para a segunda produção referente ao gênero proposto e ao projeto comunicativo; Elaborar um script para o podcast.	26-27
Module 03	Utilizar o site Forvo para checar diferentes	28-30

Pronunciation Practice  MODULE 03 PRONUNCIATION PRACTICE 28	pronúncias de língua inglesa ao redor do mundo; Discutir conceitos do inglês como língua franca;	
Final Production  FINAL PRODUCTION 31	Oferecer um tutorial sobre como criar <i>podcasts</i> na plataforma <i>Spotify</i>; Oferecer um espaço para os leitores do material terminarem suas produções.	31-32

Fonte: o autor (2026).

Importa registrar que a rota está na esfera acadêmica de atividade humana e tem como agir social central a criação e a publicação de um *podcast* sobre práticas antirracistas na sala de inglês como língua adicional *com* crianças, por meio do gênero que leva o mesmo nome. Suas dimensões culturais, portanto, perpassam questões de identidade social e grupos sociais, interação social e socialização e ciclos de vida (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020). A plataforma de circulação digital escolhida foi o *Spotify*⁷⁵ e, além da educação linguística crítica *com* crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020), o tema inerente à rota foi a luta antirracista e as pedagogias antirracistas (Ferreira, 2012) *com* crianças. O

⁷⁵ Aplicativo de *streaming* de áudio (música, entrevistas, *podcasts*, etc).

material não delimitou quais aspectos léxico-gramaticais seriam explorados e deixou este trabalho para ser definido pelos seus(as) futuros(as) leitores(as)⁷⁶. Na seção de práticas em pronúncia, utilizou-se da plataforma Forvo⁷⁷ para levantar questões sobre inglês como língua franca (Gimenez et al., 2015), sotaques e diferentes pronúncias de uma mesma palavra.

Em relação aos letramentos profissionais (Miquelante, Cristovão, 2021), a rota traz um vídeo com opiniões de diversos(as) autores(as)⁷⁸ sobre pedagogias e práticas antirracistas *com* crianças, assim como uma lista de textos literários antirracistas para serem explorados em sala. Sobre letramentos digitais (Miquelante, Cristovão, 2021), além das plataformas já mencionadas, o material trabalha com a navegação pela plataforma de vídeos *Youtube*, com a busca e o acesso à *podcasts* que tratam de temáticas raciais e como criar seu próprio *podcast* digital, do esboço até o *upload* do arquivo no *Spotify*. Ademais, na questão de praxiologias emergentes (Brossi, 2022), a rota se preocupa em exemplificar que está sendo proposto como lentes antirracistas na educação *com* crianças, diversas perspectivas antirracistas por variados profissionais da área, assim como abordagens antirracistas usando livros infantis e contação de histórias. Como momentos avaliativos presentes na rota, o trabalho traz três oportunidades de construção continuada do *podcast*, a saber: proposta de *podcast*, *script* do *podcast* e gravação/postagem do *podcast*. O quadro-sumário 57 a seguir pontua tais elementos.

Quadro 57 – Quadro-sumário da rota Contempolingo: an anti-racist critical language education Route

Esfera	Acadêmica
Agir social	Criar e publicar um podcast sobre práticas antirracistas na sala de inglês como língua adicional com crianças.
Gênero	Podcast.
Mídia/meio de circulação	Plataforma Spotify.
Temas	Educação linguística crítica <i>com</i> crianças; Antirracismo; Decolonialidade.
Aspecto Léxico-gramaticais	A serem deflagradas pelos(as) leitores(as).
Práticas em pronúncia	Inglês como língua Franca; Plataforma Forvo; Múltiplos pronúncias

⁷⁶ Por meio de atividades presentes no Módulo 02.

⁷⁷ Plataforma para checagem de diferentes pronúncias. É um projeto colaborativo onde qualquer falante de inglês do mundo, nativo ou não, pode registrar como se pronuncia palavras e frases.

⁷⁸ Entre elas: Iozodara Branco de George e Petronilha Silva.

	da mesma palavra.
Letramentos profissionais	Perspectivas em pedagogias antirracistas com crianças; Literatura infantil antirracista.
Letramentos digitais	Utilizar e navegar pela plataforma Youtube; Utilizar e navegar pela plataforma Forvo; Acessar tutoriais digitais; Acessar podcasts; Utilizar podcasts como repositórios de conhecimentos; Fazer upload de podcast; Navegar e acessar sites em busca de textos.
Bases para praxiologias emergentes	Lentes antirracistas; Praxiologias antirracistas de diferentes profissionais da área; Levantamento de abordagens antirracistas pelos(as) leitores(as); Abordagens antirracistas por meio do texto literário.
Dimensão Intercultural	Identidade social e grupos sociais; Interação social; Socialização e ciclos de vida.
Instrumentos avaliativos	Três produções (proposta de podcast, script do podcast e gravação/postagem do podcast).

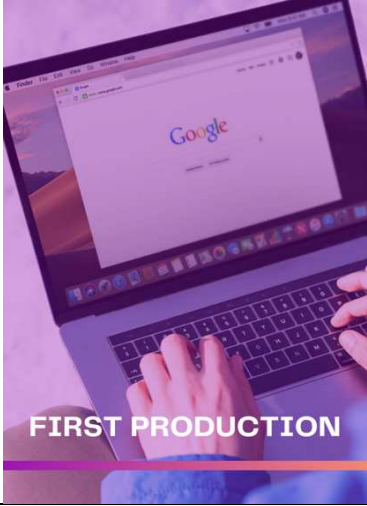
Fonte: o autor (2026), baseado em Miquelante, Cristovão (2021).

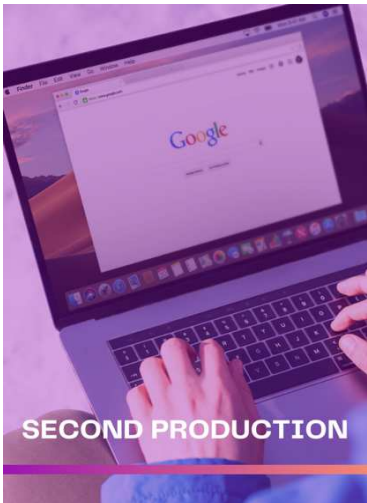
Desse modo, a rota *Contempolingo: an anti-racist critical language education route* se consolida como um percurso formativo situado na esfera acadêmica e orientado pela preocupação em formar educadores(as) linguísticos(as) antirracistas em aulas de inglês como língua adicional com crianças. Na próxima seção, apresento a rota *How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês*.

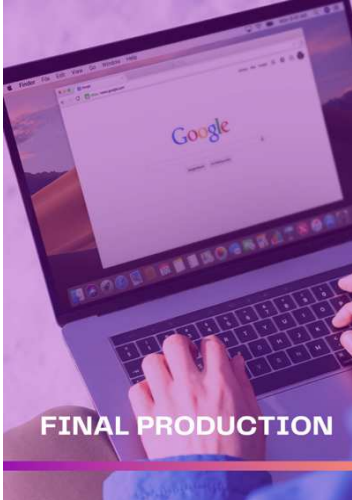
5.4.2 How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês

A rota intitulada *How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês*, criada pelas agentes Giovana e Júlia, tem como tema central a discussão das emoções e da inteligência emocional *com* crianças, partindo do gênero seminário. Os(as) leitores(as) do material são incentivados a buscar e selecionar um artigo científico sobre as conexões entre as emoções, afetividade e o ensino de inglês *com* crianças no intuito de criar e apresentar um seminário debatendo os conteúdos do artigo escolhido. Portanto, as apresentações orais resultantes da rota podem refletir temas que preocupam os(as) próprios(as) futuros(as) participantes, por meio das escolhas dos artigos e do que compartilhar com o grupo que estão inseridos. O quadro 58 a seguir ilustra as etapas da rota por meio de um quadro geral de seus segmentos, incluindo a capa de cada seção, seus objetivos e a quantidade de páginas de cada módulo.

Quadro 58 – Plano geral da rota How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês

Seção	Objetivos	Páginas
Contextualization 	Contextualizar o(a) leitor sobre o gênero principal do material (seminário); Explorar características sobre o gênero seminário; Aprender a usar a plataforma Google Acadêmico (Google Scholar) para buscar artigos científicos;	3-5
Project Time 	Criar uma lista colaborativa sobre as características do gênero seminário; Apresentar o projeto comunicativo;	6-7
First production 	Delimitar o artigo escolhido para a apresentação do seminário; Fornecer um espaço para a primeira produção; Propor um espaço para o debate dos artigos escolhidos;	08-09

Module I 	Debater a importância de trabalhar inteligência emocional com crianças; Promover a contação de história como um meio de se explorar e compreender as emoções na infância;	10-12
Module II 	Expandir as características do gênero seminário; Refletir sobre questões multissemióticas do gênero; Desenvolver habilidades de criação de slides por meio da Plataforma Canva.	13-15
Second Production 	Proporcionar um espaço para a segunda produção; Listar conteúdos obrigatórios do trabalho (seminário);	16-17
Module III	Refletir sobre o seminário como gênero híbrido; Explorar o alfabeto fonético; Discutir a importância da pronúncia para inteligibilidade;	18-20

 MODULE III	Explorar conjunções em língua inglesa; Ensaiai o seminário.	
Professional Literacies in Teacher Education  PROFESSIONAL LITERACIES FOR TEACHER EDUCATION	Debater práticas para o controle emocional com crianças; Criar atividades que promovam inteligência emocional com crianças.	21-22
Final production  FINAL PRODUCTION	Revisar a apresentação do gênero seminário por meio de uma lista de constatações; Proporcionar um espaço para a apresentação final dos(as) leitores(as).	23-25
References	Listar referências não mencionadas ao longo do material	26

REFERENCES		
MS. BROOKS READS. The Color Monster - Read Aloud by Mr. Joshua Brooks. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W6wIEp-M4tg. Acesso em: 14/10/2024 PINTEREST. PowerPoint presentation templates and design tips. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/powerpoint-presentation-templates-and-design-tips-_756815912364491819/. Acesso em: 14/10/24. PRACTICAL PSYCHOLOGY. HOW TO Give a Great Presentation - 7 Presentation Skills and Tips to Leave an Impression. Youtube, 16 de jan. de 2017. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=MnIPpUITcRc. Acesso em: 14/10/24. WALKERSTONE. Effective presentation skills. Disponível em: https://walkerstone.com/2017/02/06/effective-presentation-skills/. Acesso em: 10/10/24.		

Fonte: o autor (2026).

A rota faz parte da esfera acadêmica de atividade humana e tem como projeto a apresentação de um artigo escolhido pelos(as) leitores sobre afetividade e emoções na aula de inglês *com* crianças, por meio do gênero seminário, que circulará na sala de aula em que for aplicada. Como temas, a rota discorre práticas sobre educação linguística crítica *com* crianças, afetividade, ludicidade e inteligência emocional na infância, assim como formas confiáveis de encontrar dados sobre os temas. Em relação aos aspectos léxico-gramaticais trabalhados, as conjunções foram objeto de análise linguística em foco. O alfabeto fonético em língua inglesa e a pronúncia em prol da inteligibilidade compuseram práticas de pronúncia.

Sobre os letramentos profissionais (Miquelante, Cristovão, 2021), as autoras trouxeram a abordagem RULER⁷⁹ para o controle emocional com crianças. Já os letramentos digitais (Miquelante, Cristovão, 2021) focaram em utilizar e navegar pela plataforma *Youtube*, usar recursos/repositórios digitais de contação de história, criar slides colaborativamente via plataforma *Canva* e navegar e acessar repositórios digitais (Google Acadêmico) em busca de textos científicos, assim como validar os textos encontrados como confiáveis. As praxiologias emergentes (Brossi, 2022) trabalhadas no material envolvem (co)construção dos elementos constituintes do gênero seminário, escolhas temáticas/de textos que refletem as perspectivas individuais em relação ao tema, perspectivas abenaki⁸⁰ americano-canadense sobre

⁷⁹ Evidências sobre a abordagem RULER pode ser encontrada no site oficial: <https://rulerapproach.org/about/what-is-the-evidence/>

⁸⁰ Povos originários da região norte dos Estados Unidos e sul do Canadá.

contação de histórias com crianças e perspectivas dos(as) leitores(as) sobre como trabalham/trabalhariam com inteligência emocional com crianças nas aulas de inglês como língua adicional, em um movimento de colaboração. As dimensões interculturais (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002) englobadas na rota são relacionadas à identidade social e grupos sociais, interação social e socialização e ciclos de vida (Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020). Quanto aos instrumentos avaliativos, há quatro momentos: identificação do artigo para o seminário, criação dos slides/partes do seminário, ensaio e apresentação. O quadro-sumário 59 resume a lista de segmentos da rota.

Quadro 59 – Quadro-sumário da rota *How are you today?* Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês

Esfera	Acadêmica.
Agir social	Apresentar um artigo escolhido sobre afetividade e emoções na aula de inglês com crianças por meio de um seminário.
Gênero	Seminário.
Mídia/meio de circulação	Sala de aula.
Temas	Educação linguística crítica <i>com</i> crianças; Afetividade; Ludicidade; Emoções / Inteligência emocional.
Aspecto Léxico-gramaticais	Conjunções (<i>linking words</i>).
Práticas em pronúncia	Alfabeto fonético em língua inglesa; Pronúncia para inteligibilidade.
Letramentos profissionais	Metodologia RULER para controle emocional com crianças.
Letramentos digitais	Utilizar e navegar pela plataforma Youtube; Usar recursos digitais de contação de história; Criar slides colaborativamente via plataforma Canva; Navegar e acessar repositórios digitais (Google Acadêmico) em busca de textos científicos; Validar a credibilidade de textos científicos.
Bases para praxiologias emergentes	(co)Construção dos elementos constituintes do gênero seminário; Escolhas temáticas/de textos que refletem as perspectivas individuais; Perspectivas abenaki americano-canadense sobre contação de histórias com crianças; Perspectivas dos(as) leitores(as) sobre como trabalham/trabalhariam com inteligência emocional com crianças nas aulas de inglês como língua adicional.
Dimensão Intercultural	Identidade social e grupos sociais; Interação social; Socialização e ciclos de vida.
Instrumentos avaliativos	Quatro produções (identificação do artigo para o seminário,

	criação dos slides/partes do seminário, ensaio e apresentação).

Fonte: o autor (2026), baseado em Miquelante, Cristovão (2021).

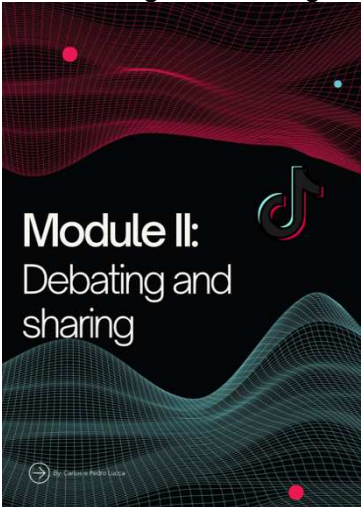
Em síntese, a rota *How are you today? Um olhar sobre as emoções e a aula de inglês* organiza-se como um percurso ancorado no agir social apresentação de seminário, comum na esfera acadêmica, e articula afetividade e educação linguística crítica *com* crianças como eixos problematizadores da formação docente para esse contexto. Na próxima seção, apresento a rota *TikTok kids: discovering diversity from a young age*.

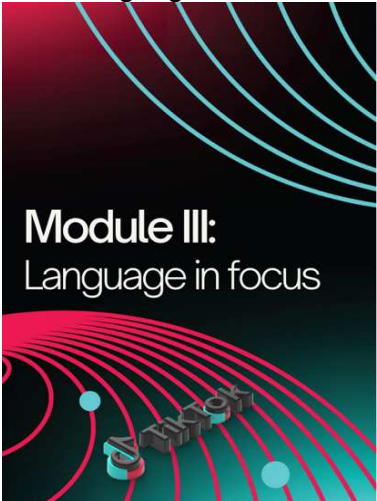
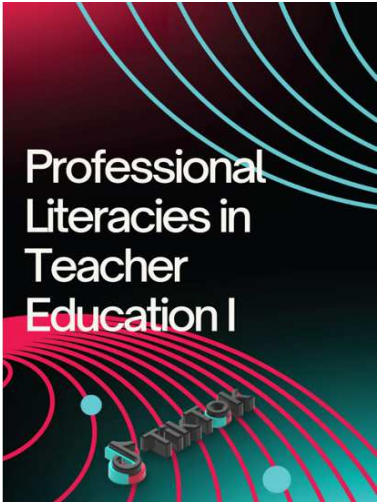
5.4.3 TikTok kids: discovering diversity from a young age

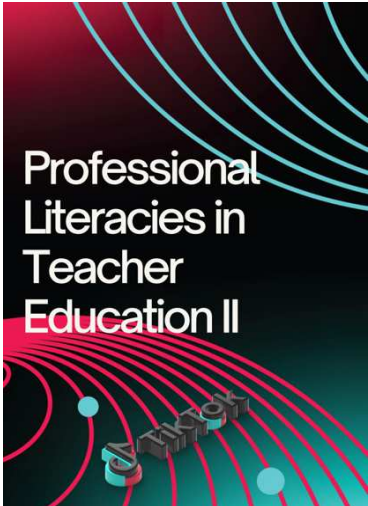
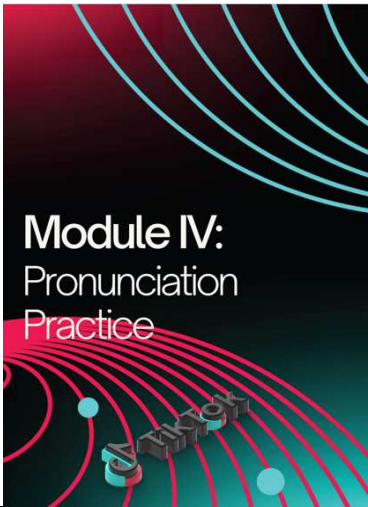
A rota *TikTok kids: discovering diversity from a young age* promove um debate sobre a conscientização das diferenças na educação linguística crítica *com* crianças. Utilizando o gênero vídeo-minuto do TikTok, quem usufruir dessa rota será incentivado(a) a compartilhar práticas/atividades na rede social que podem, potencialmente, promover reconhecimento e sensibilização às diferentes formas de existir no mundo, com o intuito de expandir os repertórios das crianças sobre as diferentes formas de viver dos seres humanos. Portanto, cabe ao(a) leitor(a) escolher qual tópico será abordado nessa produção em vídeo, como tolerância religiosa, respeito às diferentes etnias e sexualidades, entre outros. Por meio do quadro 60 a seguir apresento a descrição do geral da rota em questão, com imagens da primeira página de cada seção, os objetivos de cada módulo e sua quantidade de páginas.

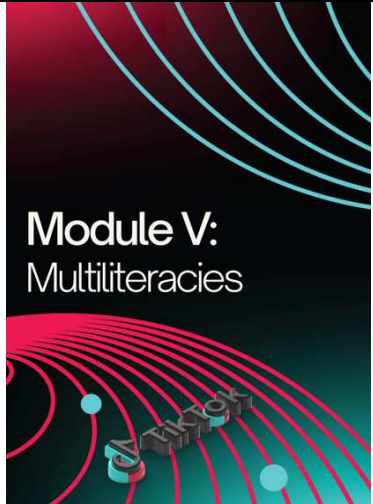
Quadro 60 – Plano geral da rota *TikTok kids: discovering diversity from a young age*

Seção	Objetivos	Páginas
Contextualization	Contextualizar o(a) leitor sobre os temas do material; Elencar elementos do gênero principal do material (vídeo do TikTok/vídeo minuto); Discutir potencialidades da plataforma para sensibilizar crianças às diferenças; Refletir criticamente sobre as vantagens e desvantagens em se usar a plataforma das aulas de inglês com crianças.	02-05

 CONTEXTUALIZATION 01) DISCUSS IN GROUPS. a) How often do you use TikTok? b) What led you to use this app or not? c) What kind of content do you consume on TikTok? d) In your opinion, how can TikTok promote sensibilization to diversity? e) Have you ever used this app inside the classroom as a teacher? Share with us! 02) REPORT YOUR ANSWERS TO THE CLASS. PAGE 02		
Project presentation Project Presentation TIKTOK KIDS: DISCOVERING DIVERSITY FROM A YOUNG AGE NESTE MATERIAL, IREMOS CRIAR VÍDEOS CURTOS DO TIKTOK COM PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS COM CRIANÇAS. PENSEM EM ATIVIDADES QUE FAZEM PARTE DO SEU DIA-A-DIA COMO PROFESSOR(A) E QUE, POTENCIALMENTE, CONSIGAM SENSIBILIZAR ÀS DIFERENÇAS. TEMA: RESPEITO À DIVERSIDADE. ASPECTOS CRÍTICOS: RECONHECER A SINGULARIDADE EXISTENTE NO OUTRO E COMPREENDER A RIQUEZA NA DIVERSIDADE; EXPLORAÇÃO DA DIVERSIDADE; DESMISTIFICAR PRECONCEITOS. ASPECTOS LÉXICO-GRAMATICAIS: COESÃO VERBAL E NOMINAL; CONECTORES DE ROTINA; VARIEDADE LEXICAL. PAGE 01	Apresentar o projeto comunicativo do material (criar vídeos curtos para a plataforma TikTok com propostas de atividades em educação linguística em inglês com crianças); Ilustrar aspectos críticos e léxico-gramaticais explorados no material; Delimitar motivações para as escolhas dos vídeos; Criar protótipo do canal a ser criado na plataforma.	6-7
Module II Debating and sharing  Module II: Debating and sharing By Catherine André Lucena	Elencar definições de diversidade; Debater diferentes tipos de diversidade; Pensar <i>otherwise</i> (em outros pontos de vista) sob diferentes tipos de diversidade;	8-11
First Production	Ofertar um espaço para a primeira produção (script do vídeo-minuto);	12

FIRST PRODUCTION 02) Now, it is time to start producing your TikTok video. Bearing in mind all that we have discussed so far, you must write a script for the video you will record afterwards. Think about what you are going to say and do in the video, and then create the script. Should you have any questions, let your teacher know. Good luck!		
Module III Language in focus 	Explorar aspectos léxico-gramaticais em dois exemplos de vídeos do TikTok;	13-15
Professional Literacies in Teacher Education I 	Investigar letramentos acadêmicos a respeito de educação linguística crítica <i>com</i> crianças; Debater o uso de conjunções e sua(s) relação(ões) com sensibilização às diferenças com crianças.	16-18
Second production	Ofertar um espaço para a refacção da primeira produção (script do gênero vídeo-minuto);	19

SECOND PRODUCTION 02) Now, it is time to rewrite your TikTok video's script. Make changes on the original script, if you wish to, and take into consideration the time you will need to explain the activity, as well as other scenes to be included in your video, like images and other types of media.		
Professional Literacies in Teacher Education II 	Examinar letramentos acadêmicos a respeito de alfabetização, letramentos e Pedagogia dos Multiletramentos; Criar uma lista de características multimodais presente em um gênero a ser escolhido.	20-22
Module IV: Pronunciation Practice 	Praticar pronúncia para a inteligibilidade; Discutir sobre enunciação clara; Explorar a contação de história como prática para inteligibilidade; Entender diferentes aspectos da pronúncia referentes à comunicação que siga preceitos do inglês como língua franca; Elencar praxiologias sobre como avaliar a pronúncia de crianças.	23-25
Module V: Multiliteracies	Compreender elementos multissemióticos presentes no gênero vídeo-minuto (vídeo do TikTok); Avaliar sua produção e a produção de colegas	26-28

	por meio de uma lista de constatações;	
Final Production FINAL PRODUCTION 04) Now, it is time to finally record and edit your TikTok video. Remember: you have to share an activity in linguistic education in English with kids that potentially works towards building awareness on differences. When you are done, create your free account and share that piece of knowledge with the world! Use the following tutorial to do so. How to Create a TikTok Account 1. Install TikTok on your Android, iPhone, or iPad. 2. Open the TikTok app. 3. Choose how you'd like to sign up. 4. Verify your age. 5. Enter your sign-in details. 6. Confirm your email address or phone number. 7. Create a TikTok username. 8. Complete the sign-up process. wikiHow https://www.wikihow.com/...-TikTok 8 Ways to Create a TikTok Account - wikiHow Source: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&btnq=987844&url=https://www.wikihow.com/Create-a-TikTok-Account&ved=2ahUKEwjheWpKGSAAW3BkChK3QDEQFndC2gQ4w&usq=A0VvveTsKNE3QjooA7aYnQmTvqj	Proporcionar um espaço para a produção final (gravação do vídeo);	29

Fonte: o autor (2026).

Novamente, a esfera de atividade humana da rota produzida é a acadêmica, na qual os(as) leitores(as) devem publicar um vídeo na plataforma TikTok/Instagram sobre práticas de educação linguística crítica *com* crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter; 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020) com potenciais de promover sensibilização às diferenças (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023), quaisquer que sejam. O gênero principal do material é o gênero emergente denominado vídeo-minuto⁸¹ ou vídeo em formato *TikTok/Reels*, que circula nessas plataformas. A rota contempla temas como sensibilização às diferenças (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023), comunicação efetiva e questões de multissemiótica na criação e publicação de vídeos, em adição ao tema principal, educação linguística crítica *com* crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter; 2019; Kawachi-Furlan, Malta,

⁸¹ Gênero referido pela BNCC no Eixo Leitura, comum em redes sociais como TikTok e Instagram.

2020). Os aspectos léxico-gramaticais demandados pelo gênero e explorados no material incluem flexões do presente (*present simple*), futuro (*will*), vocabulário referente a instruções, conjunções (*linking words*), gerúndio (*present continuous*), vocabulário de descrições do corpo humano, configurações familiares e verbos no imperativo. As práticas em pronúncia tratam o inglês como língua franca privilegiando enunciação inteligível como mais importante do que o sotaque, a contação de história como ferramenta de comunicação e pronúncia para a inteligibilidade, com estratégias explícitas no material.

Em relação aos letramentos profissionais (Miquelante, Cristovão, 2021), a rota busca se debruçar sobre a pedagogia dos multiletramentos (Cazden et al., 1996; Rojo, 2019) além da educação linguística crítica com crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020). Sobre os letramentos digitais (Miquelante, Cristovão, 2021), o material oferece tutoriais sobre como fazer buscas e upload de vídeos em plataformas digitais como o *TikTok* e *Instagram*. As praxiologias emergentes (Brossi, 2022) das atividades da rota produzida englobam a (co)construção dos elementos constituintes do gênero vídeo-minuto, agência (D'Almas, 2016) dos(as) usuários(as) dos materiais nas escolhas temáticas/de textos que refletem suas perspectivas individuais, uma compilação de atividades que sensibilizam às diferenças com crianças (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023), o que inclui atividades criadas pelos(as) leitores(as) da rota, e perspectivas brasileiras sobre Multiletramentos⁸² (Cazden et al., 1996; Rojo, 2019) em contraste com perspectivas pessoais dos(as) leitores(as) desta rota. As dimensões interculturais (Miquelante, Cristovão, Pontara 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002) englobadas na rota são relacionadas à identidade social e grupos sociais, interação social e socialização e ciclos de vida. Quanto aos instrumentos avaliativos, há três momentos: primeiras e segundas versões do *script* do vídeo-minuto, e sua gravação/upload nas plataformas. O quadro-sumário 61 resume os elementos da rota.

Quadro 61 – Quadro-sumário da rota *TikTok kids: Discovering diversity from a Young age*

Esfera	Acadêmica
Agir social	Publicar um vídeo na plataforma TikTok/Instagram sobre práticas em educação linguística crítica com crianças que podem promover sensibilização às diferenças
Gênero	Vídeo-minuto (vídeo do TikTok/Reels)

⁸² Por meio de uma entrevista gravada com a professora Roxane Rojo.

Mídia/meio de circulação	Plataforma TikTok/Instagram
Temas	Educação linguística crítica <i>com</i> crianças; Sensibilização às diferenças; Comunicação efetiva; Multissemiose;
Aspecto Léxico-gramaticais	Presente (present simple); Futuro (will); Palavras de instruções; Conjunções (<i>linking words</i>); Gerúndio (presente continuous); Descrições/partes do corpo; Configurações de família; Imperativo;
Práticas em pronúncia	Inglês como língua franca; Enunciação clara; Contação de histórias como ferramenta de comunicação; Pronúncia para inteligibilidade;
Letramentos profissionais	Educação linguística crítica <i>com</i> crianças; Pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2019);
Letramentos digitais	Utilizar e navegar pela plataforma TikTok/Instagram; Criar e fazer upload de vídeo em plataformas digitais;
Bases para praxiologias emergentes	(Co)construção dos elementos constituintes do gênero vídeo-minuto; Escolhas temáticas/de textos que refletem as perspectivas individuais sobre o tema; Compilação de atividades que sensibilizam às diferenças com crianças, o que inclui atividades criadas pelos(as) leitores(as) da rota; Perspectivas brasileiras sobre multiletramentos (Rojo, 2019);
Dimensão Intercultural	Identidade social e grupos sociais; Interação social; Socialização e ciclos de vida.
Instrumentos avaliativos	Três produções (primeira versão do script, segunda versão do script e gravação e upload do vídeo)

Fonte: o autor (2026), baseado em Miquelante, Cristovão (2021).

Em suma, a rota *TikTok kids: discovering diversity from an early age* se configura como um percurso formativo que articula letramentos digitais e presenças nas redes sociais como vias de proposição de práticas docentes em educação linguística crítica *com* crianças voltadas à sensibilização às diferenças.

Todas as rotas criadas por meio do material mediador da (meta)rota seguem os eixos norteador originários⁸³ das rotas: a) trabalho aprofundado com pronúncia e inteligibilidade do inglês como língua franca nas seções de práticas de pronúncia; b) possibilidade de desenvolvimento de multiletramentos digitais, profissionais, acadêmicos, entre outros, principalmente nas seções de letramentos profissionais mas também ao longo do material; c) proposta de práticas de ensino, bem como criação de espaços para que os(as) futuros(as) usuários(as) das rotas compartilhem

⁸³ Figura 5, p. 45.

suas próprias práticas; d) momentos de análise linguística mais aprofundada, como gramática, vocabulário e outros conteúdos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros propostos; e) perspectiva interacionista da linguagem (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2007), com ações de linguagem alinhadas a ações sociais; entre outros presentes na figura 5. Na próxima seção, trago exemplos do alinhamento das produções com os eixos norteadores das rotas em educação linguística crítica.

5.4.4 As produções como rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês *com* crianças

Nesta seção, busco apresentar e analisar trechos das rotas em educação linguística crítica produzidas pelos(as) agentes desta pesquisa visando responder às perguntas de pesquisa do terceiro objetivo específico⁸⁴ desta tese, trazendo evidências concretas às afirmações feitas por mim na seção anterior. Aprecio as produções por meio dos eixos norteadores das rotas em educação linguística crítica e das premissas em educação linguística crítica em línguas adicionais *com* crianças, trazendo excertos dos materiais como exemplos.

As rotas, como dispositivos provenientes do construto praxiológico do ISD, possuem em seu núcleo mais íntimo o entendimento de língua como prática social e o agir socialmente com a linguagem. Essa concepção pode ser observada nas três rotas criadas pelos(as) agentes, uma vez que cada uma organiza o trabalho com a língua inglesa a partir de uma prática social existente, por meio de um gênero reconhecível e de circulação abundante. A rota *Contempolingo: an antiracist critical language education route* gira em torno da criação e publicação de um *podcast* com práticas antirracistas na educação linguística crítica *com* crianças (Pinter, Zandian, 2013; Malta, 2019; Pinter, 2019; Kawachi-Furlan, Malta, 2020), uma prática social crescente desde o advento da internet e das redes sociais. Seus(as) leitores(as) são levados(as) a compartilharem uma prática pedagógica com o potencial de tratar temas antirracistas por meio da língua inglesa e com vistas para a formação integral da criança, tecendo uma articulação entre língua, ética e cidadã. A rota *How are you today? Um olhar para as emoções e a aula de inglês* possui como prática social a criação e a apresentação de um seminário explicitando um artigo científico a ser

⁸⁴ Validar as produções dos(as) agentes, provenientes da (meta)rota.

escolhido pelos(as) seus(as) futuros usuários(as) do material que trate sobre afetividade e o trabalho com as emoções no ensino crítico de inglês *com* crianças. Esse gênero permeia a esfera de atividade acadêmica e é uma prática social escolar comum em diversos contextos, assim como no contexto universitário. Por último, a rota *TikTok kids: discovering diversity from a young age* visa explorar o gênero vídeo-minuto/vídeo do TikTok por meio da criação, edição e publicação de um vídeo com práticas de sala de aula que buscam sensibilizar as crianças às diferenças (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023) ao mesmo tempo ensinam a língua inglesa. Desse modo, as rotas englobam práticas sociais e tornam visíveis como o agir com a linguagem se organiza em gêneros distintos, com propósitos sociais diferentes. A figura 47 a seguir evidencia essa concepção na rota *Contempolingo: an antiracist critical language education route*.



Figura 47 – Evidência de língua como prática social.

Fonte: o autor (2026).

No que se refere às rotas, observo que o eixo dos "multiletramentos" (Miquelante, Cristovão, 2021) também está presente na medida em que os(as)

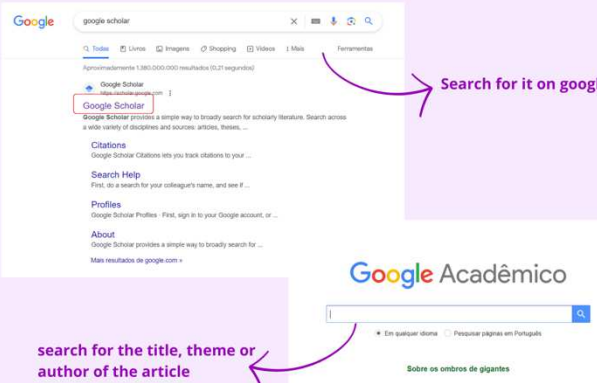
agentes reconhecem as produções de sentido na sociedade contemporânea como práticas atravessadas por múltiplas linguagens, tecnologias e demandas de criticidade. Um exemplo disso emerge da rota *How are you today? Um olhar para emoções e a aula de inglês* na qual as autoras julgam necessário orientar os(as) leitores(as) de sua rota a como localizar artigos em repositórios digitais confiáveis, no caso, o *Google Scholar*. Por meio de um tutorial elaborado por elas, as agentes expõem dicas de como encontrar o que se procura no meio da imensidão de resultados disponíveis no mundo digital.

Esse tipo atividade, exposta na figura 48 a seguir, contribui para o letramento digital e crítico de quem utiliza o material, pois as autoras demonstram compreender que a internet pode ser uma fonte inesgotável de conhecimentos, científicos ou não, o que também possibilita o acesso a informações falsas e sem validade. As agentes usam desse entendimento para educar os(as) leitores(as) do material. Logo, esse reconhecimento se torna uma preocupação a ser explorada em sua rota, de modo a letrar outros(as) no âmbito digital no que tange à qualidade do conhecimento encontrado pelas redes.

Contextualization 05

ACTIVITY 03

- Let's see the following tutorial about how to use google scholar to search for articles on the internet:



Search for it on google

search for the title, theme or author of the article

Some tips to help your research!

2. Combine vários comandos em uma única busca

Uma alternativa ao botão "Pesquisa avançada" é digitar os filtros de busca direto na caixa de pesquisa.

Exemplo: *metodologia de pesquisa -arquitetônico autor: rangel site: usp.br*

- "-" exclui termos indesejados dos resultados;
- "autor:" restringe a busca artigos de determinado autor(a);
- "site:" restringe seus resultados a um determinado site ou domínio.

3. Busque por sinônimos com o comando "OR"

O Google Scholar ainda deixa de exibir resultados que abordam o tema pesquisado, mas que utilizam termos similares. Por isso, vale a pena usar o comando "OR" ao inserir mais de uma palavra que seja sinônima ao termo principal de pesquisa.

Exemplo: *"metodologia" OR "sistemática"*

Figura 48 – Evidência de elementos em prol de letramentos digitais.

Fonte: o autor (2026).

As rotas também apresentam seções intituladas *Professional Literacies in Teacher Education* que focam em letramentos profissionais e críticos em relação aos agires docentes de professores(as) de inglês com crianças. Inferimos, desse modo, que os(as) autores das rotas compreenderam a importância de se mobilizar, de forma crítica e problematizadora, perspectivas profissionais de variados(as) autores(as) com o intuito de repensar *práxis* e agires docentes de quem utiliza seus materiais. Na escolha do exemplo a seguir, demonstrado pela figura 49, recorte da rota *TikTok kids: discovering diversity from a young age*, os autores optaram por trazer um vídeo da renomada pesquisadora brasileira Roxane Rojo acerca do tema multiletramentos (Rojo, 2019). A atividade objetiva, em primeira instância, um levantamento coletivo de definições dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas diferenças. Após isso, a rota apresenta o vídeo com as concepções de Rojo (2019) para que os(as) leitores assistam e tomem nota sobre o que consideram interessante. Em

seguida, a atividade pede para que os(as) alunos(as) assistam o vídeo novamente e respondam questões acerca de terminologias e conceitos elencados na fala da professora Roxane Rojo. Por fim, a atividade se encerra pedindo para que os(as) leitores(as) da rota escolham algum gênero emergente conectado com a era digital, como *posts* de redes sociais, infográficos, vídeos da plataforma *Youtube*, etc, e produzam uma lista de características multimodais ensináveis desse gênero para compartilhar com o restante do grupo. Dessa maneira, a proposta evidencia potencial para desenvolver entendimentos sobre multiletramentos que partem de uma base teórica legitimada (Rojo, 2019) e se expandem, ao final, por meio de uma construção coletiva que aproxima conceitos acadêmicos de escolhas pedagógicas concretas.

Professional Literacies in Teacher Education II 01) PESQUISE EM SITES DE BUSCA A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. REDIJA O QUE ENTENDEU E COMPARTILHE COM A TURMA. 02) ASSISTA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROXANE ROJO E ANOTE O QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=iDu6T4O4svU PAGE 21	Professional Literacies in Teacher Education 03) ASSISTA O VÍDEO NOVAMENTE E RESPONDA AS SEGUINTE PERGUNTAS. a) O que é um texto multissemiótico/multimodal? b) Qual a relação entre a era digital, globalização e linguagens? c) Qual a origem do termo <i>multiletramentos</i>? d) Como a escola e o(a) professor(a) deve reagir à essas novas abordagens? e) Como a pedagogia dos multiletramentos pode afetar as práticas de educação linguística com crianças? IN THE TEACHER'S SHOES 04) ESCOLHA UM OUTRO GÊNERO, QUE NÃO SEJA O VÍDEO DO TIKTOK, QUE ESTÁ CONECTADO COM A ERA DIGITAL, COMO POSTS DO INSTAGRAM, INFOGRÁFICOS, VÍDEOS DO YOUTUBE, ETC. FAÇA UMA LISTA DE CARACTERÍSTICAS MULTIMODAIS DESSE GÊNERO E COMPARTILHE COM A TURMA. PAGE 22

Figura 49 – Evidências de elementos em prol de letramentos profissionais.

Fonte: o autor (2026).

Em relação ao eixo “agir docente” nas rotas produzidas, ilustro um exemplo da presença de reflexividade como dimensão estruturante das propostas, uma vez que elas não apenas apresentam recursos e procedimentos didático-pedagógicos, mas também guiam o(a) leitor(a) a problematizar escolhas pedagógicas, finalidades

formativas e implicações ético-políticas do ensino de línguas *com* crianças. Trago a seguir, por meio da figura 50, uma atividade presente no material *Contempolingo: an anti-racist critical language education route* sobre o uso do texto literário nas aulas de inglês *com* crianças no intuito de promover debates por meio das histórias infantis sobre como o racismo permeia nossa sociedade. Em um primeiro momento, a atividade se preocupa em trazer inúmeros exemplos de livros infantis que trabalham com o tema nas linguagens das infâncias. Em seguida, na segunda parte da atividade, os autores propõem um debate sobre como tais livros poderiam ser usados em sala aliados a perspectivas e pedagogias antirracistas. Ao mudar o foco da seleção de obras para um debate sobre como tais livros poderiam ser mobilizados em sala de aula a partir de perspectivas e pedagogias antirracistas, os(as) autores(as) promovem em seu material um espaço de reflexão docente. Penso que o intuito da criação dessa atividade pelos agentes seja conscientizar a utilização dos livros para além do ensino de vocabulário, como também proporcionar uma prática social inerente à infância, que faça sentido para criança, enquanto se trabalha com este tema transversal, o racismo.



Figura 50 – Evidências de elementos em prol da reflexividade.

Fonte: o autor (2026).

Nas rotas, o fluxo de consciência crítica da linguagem, situado no mesmo eixo de “agir docente”, também permeia os materiais. Um exemplo que trago na figura 51, proveniente da rota *TikTok Kids: discovering diversity from a young age*, é uma atividade presente na seção de contextualização do material em que os autores pedem para que os(as) leitores(as) assistam dois vídeos da plataforma *TikTok* em que educadores(as) compartilham práticas sensibilizadoras na educação linguística *com* crianças (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023). Um dos vídeos mostra diferentes perspectivas de múltiplas educadoras sobre o que a palavra diversidade significa para elas, explicitando que o termo trata de um conceito polissêmico e permeado por perspectivas singulares. O outro vídeo exemplifica atividades práticas *com* crianças com o potencial de desenvolverem amor-próprio, respeito às diferenças e sensibilização à outras formas de existir e viver (Tonelli, Kawachi-Furlan 2021; Tonelli, 2023). A atividade, então, continua, ao pedir que seja criada uma lista de vantagens e desvantagens a respeito do que foi explorado nos vídeos. Entendemos que o debate em relação ao termo diversidade, aliado às práticas sugeridas seja um indício de como o aprimoramento linguístico na rota em questão está atrelado a questões de poder e emancipação no contexto de educação infantil.



CONTEXTUALIZATION



CONTEXTUALIZATION

06) WATCH THE FOLLOWING TIKTOK VIDEOS.




Source 1:
https://www.tiktok.com/@creedandculture.xyz/video/702574711552869637?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7366623930793248262

Source 2:
https://www.tiktok.com/@childhood.matters/video/7135219902977248557?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7366623930793248262

PAGE 04

07) CREATE A PRO/CON LIST OF THE USAGE OF THESE TYPE OF VIDEOS INSIDE THE ENGLISH CLASSROOM.

PRO	CON

05) REPORT YOUR LIST TO CLASS AND EXPLAIN YOUR REASONINGS.

PAGE 05

Figura 51 – Evidências de consciência crítica da linguagem.

Fonte: o autor (2026).

Ao explorarmos diferentes conceitos de diversidade por meio do trabalho com a língua inglesa que, nesse caso, provém de atividade com foco na exploração dos vídeos, estamos promovendo uma consciência crítica dos termos e expandindo nossas percepções relacionadas a eles enquanto ensinamos língua. Outrossim, ao nos debruçarmos sobre práticas que possuem potencial de sensibilizar às diferenças *com* crianças, estamos nos orientando sob perspectivas críticas relacionadas aos agires docentes deste contexto.

Nas rotas, as seleções dos textos e atividades também refletem a preocupação em salientar a pluralidade de variantes do inglês na perspectiva do eixo “*English as Lingua Franca*”, e propõem práticas de pronúncia que objetivam a inteligibilidade da comunicação em detrimento de uma fala similar ao de um(a) nativo(a) que possui o inglês como sua língua materna. As três rotas possuem seções intituladas *Pronunciation Practice*, nas quais a pronúncia é trabalhada como recurso para sustentar a compreensão mútua e a participação em interações reais, não na busca por um sotaque “ideal” ou normativo, frequentemente associado a padrões britânicos e/ou estadunidenses.

No exemplo que trago por meio da figura 52, os(as) autores(as) da rota *Contempolingo: an anti-racist critical language education route* adicionam uma atividade que faz uso da plataforma *Forvo*, um *website* que se autodenomina como um dicionário de pronúncias. Por meio deste *website*, falantes de todo o mundo, nativos ou não, podem gravar suas formas singulares de dizer palavras ou pequenas frases em inglês. Quando o(a) usuário(a) do site busca a pronúncia de um termo, ele(a) se depara com múltiplas pronúncias diferentes ao invés de um único padrão ou uma transcrição fonética, que é o caso da maioria dos dicionários. O site faz um compilado dessas diferentes pronúncias em forma de repositório fonético/fonológico e deixa evidente que há formas plurais de se pronunciar o mesmo vocábulo. Ao englobar essas atividades na rota, os agentes afirmam seu compromisso com a perspectiva de inglês como língua franca.

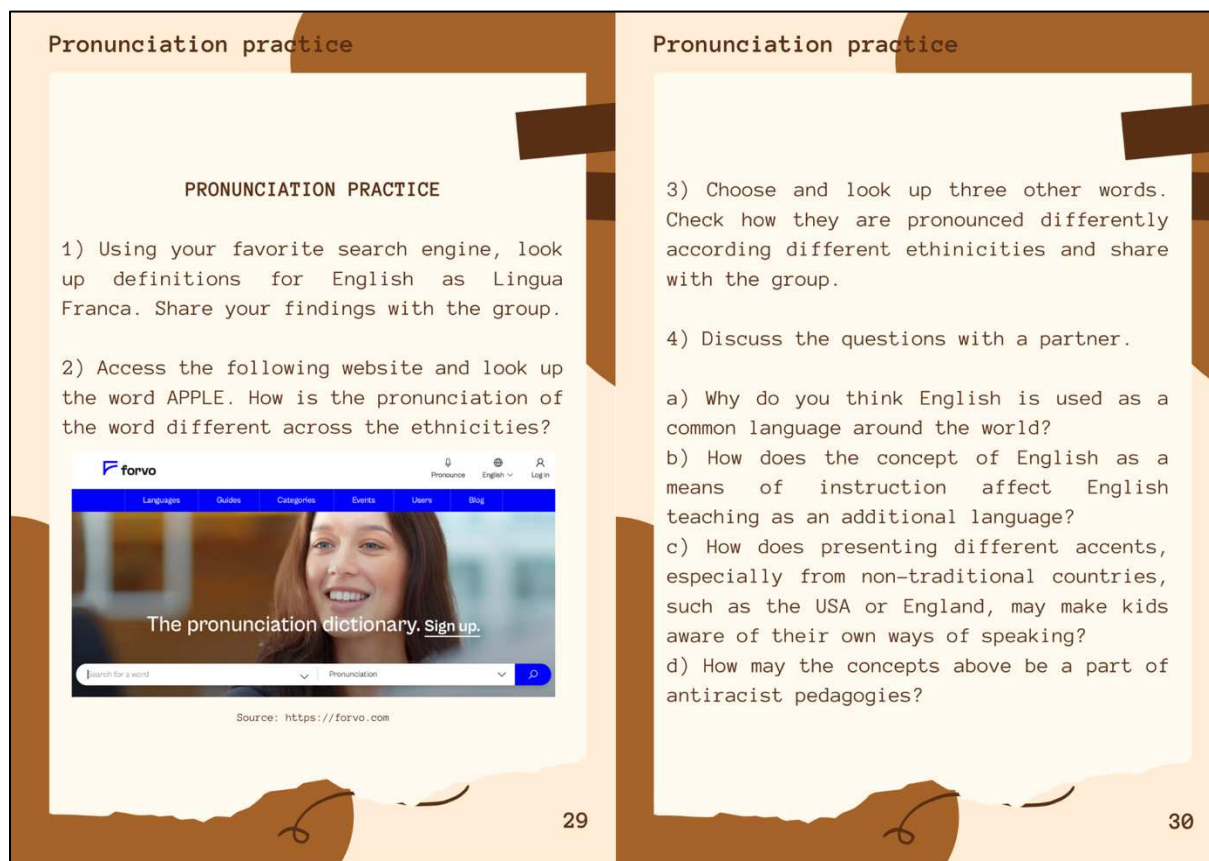


Figura 52 – Evidências de práticas de pronúncia em prol da inteligibilidade.

Fonte: o autor (2026).

Nas produções dos(as) agentes, as práticas interculturais (Miquelante, Cristovão, Pontara 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002) que compõem o eixo suleador "*English as Língua Franca*" das rotas também podem ser observadas. Na rota *How are you today? Um olhar para as emoções e a aula de inglês*, as autoras decidem trazer uma perspectiva de uma ativista, cineasta e musicista abenaki americano-canadense, Alanis Obomsawim, sobre a contação de histórias *com* crianças. Descendente de indígenas, Alanis comenta em um episódio podcast listado na atividade sobre como sua comunidade não gosta de ditar regras para crianças, mas sim, contar histórias para elas com o intuito de que essas histórias "façam o trabalho" por eles(as). Dessa maneira, ao invés de criarem listas de permissões e proibições para os(as) pequeno(as) de sua comunidade como, por exemplo, proibir a entrada em rios sem acompanhamento, os(as) abenaki preferem contar histórias que façam que as crianças aprendam de forma lúdica sobre os perigos de nadarem desacompanhadas. Ou seja, utilizam uma prática social do universo infantil para transmitir suas mensagens. Nesse momento da rota, as autoras buscam promover um

debate sobre a importância da contação de histórias nas aulas de inglês *com* crianças utilizando-se de perspectivas interculturais (Miquelante, Cristovão, Pontara 2020; Byram, Gribkova, Starkey, 2002) sobre a prática. A meu ver, essa perspectiva da cultura abenaki se mostra muito rica para repensarmos como tratamos certos temas *com* crianças. Como postulado anteriormente, acredito que não há nenhum tópico que não possa ser desenvolvido *com* crianças, desde que falemos a linguagem delas. A figura 35 evidencia essa preocupação com as práticas interculturais.

MODULE 1
12

IN THE TEACHER'S SHOES



Source: <https://fcff.ca/2022/06/21/national-indigenous-peoples-day-celebrating-abenaki-artist-alanis-obomsawin/>

Do you know the woman in the picture? Her name is Alanis Obomsawin. Look her up and share your findings.

In a Podcast
(<https://www.cbc.ca/player/play/audio/1.3625692>), she shares that her community does not like telling children what to do, they prefer telling them stories. What do you think about this pedagogical movement?

Think of an activity that uses stories to convey a message.
Share it with the class!

Figura 53 – Evidências de práticas interculturais.

Fonte: o autor (2026).

Nas rotas, os(as) agentes também se preocuparam em proporcionar muitos momentos de práticas em língua inglesa por meio de diferentes ações de linguagem, premissa que faz parte do eixo suleador “uso e estudo da língua”. O exemplo que trago, por meio da figura 54 a seguir, proveniente da rota *TikTok Kids: discovering diversity from a young age*, estampa uma atividade em forma de debate sobre diferentes pontos de vista. Em um lado, os(as) usuários(as) da rota ficam responsáveis

por concordar com as afirmações a respeito de diferentes configurações da diversidade, como diversidade religiosa, racial, linguística e de gênero e sexualidade. Do outro lado do debate, os(as) usuários(as) são responsáveis por discordar das afirmações. Cada grupo precisa, respectivamente, concordar ou discordar do que está escrito ali, independente de suas convicções pessoais. Essa atividade, além de trabalhar com questões referentes à oralidade da língua inglesa, como o uso de terminologias argumentativas à prática do debate, estimula o público-alvo a se posicionar por diferentes pontos de vista, pontos esses que muitas vezes diferem do que realmente acreditam. Nesse movimento, enxergam os temas tratados sob outras lentes, enquanto se colocam em uma ação de linguagem oral, fazendo uso de recursos retóricos para sustentar sua argumentação.



DEBATE

03) You will be divided into two groups. Based on the following topics, you will defend different points of view. While one group will agree with the statement, the other will disagree. Each group must develop and present relevant arguments to defend their opinion. The participants can choose not to participate if they wish so. Use the space provided to take notes on what to say.

a) Religious diversity - Children should have classes about religion at school (ensino religioso).

b) Sexuality and gender - Children should wait until they are older to decide their gender.

c) Racial diversity - There should not be racial quotas for entering the university.

d) Linguistic diversity - The way people speak a particular language (English) should be standardized.

PAGE 10

Figura 54 – Evidências de ações de linguagem.

Fonte: o autor (2026).

A análise linguística, do mesmo eixo “uso e estudo da língua”, também se manifesta nas rotas criadas pelos(as) agentes. Como exemplo a seguir, por meio da figura 55, trago uma proposta de atividade presente na rota *How are you today? Um*

*olhar para as emoções e a aula de inglês a respeito do trabalho com interjeições. Na atividade gamificada, as autoras trabalham com conectores, como *and* e *but*, em forma de jogo. Elas pedem para que os(as) futuros(as) usuários(as) de sua rota façam uma lista de vocábulos, dentro de um minuto, que contribuam para a coesão e coerência do discurso. “Vence” quem criar uma lista com a maior quantidade de termos. Essa análise linguística, voltada ao aprimoramento linguístico em inglês, está relacionada com o gênero seminário. Sabemos que uma boa apresentação demanda textos orais coesos e coerentes, com vocabulários específicos para a articulação do que se é apresentado. Logo, o trabalho com essa categoria de palavras de forma analítica pode acarretar uma melhor desenvoltura em textos desse gênero.*

MODULE III
20

ACTIVITY 03

- Discuss with a partner:

When presenting a seminar, what is more important: speaking like a native or being understood? Explain your reasons.
How do we teach kids to embrace their own ways of speaking?

- Report your answers to the group

GAME: CONNECTING IDEAS

You will have one minute to write as many words as you can that serve the purpose of connecting ideias, such as: **and**, **but**, etc.

Check out this link for more linking words to make your presentation cohesive and coherent:

<https://brasilescola.uol.com.br/ingles/linking-words-conjuncoes-em-ingles.htm>

Figura 55 – Evidências de análise linguística.

Fonte: o autor (2026).

Pelas evidências listadas nesta análise, é possível afirmar que as produções

dos(as) agentes estão alinhadas com os eixos suleadores das rotas em educação linguística crítica e com as premissas da educação linguística crítica *com* crianças. Há uma preocupação inerente em utilizar os materiais com vistas à formação de professores(as) de inglês *com* crianças por meio da inserção de seus(as) futuros(as) usuários(as) em práticas sociais genuínas e de cunho formativo. Na próxima seção, passo a evidenciar os modos em que os(as) agentes incorporaram suas praxiologias em suas produções.

5.4.5 As produções como materialização das praxiologias dos(as) agentes

Nesta seção, procuro elencar os modos em que as praxiologias dos(as) agentes, emergentes das discussões dos encontros mediados pela (meta)rota, podem ser observadas em suas produções. Procuro tecer conexões sobre como o movimento (auto)formativo, que engloba as discussões em relação à educação linguística crítica *com* crianças provenientes da (meta)rota e dos debates com os(as) agentes nos encontros, continua a se materializar nas rotas criadas pelos(as) agentes com vistas à formação de professores(as) de inglês *com* crianças. É importante notar, entretanto, que os(as) agentes também se posicionaram em suas produções de formas que não apareceram nos debates em sala, visto que nossos encontros conseguiram evidenciar apenas um recorte de todas as suas perspectivas pessoais. Desse modo, esta seção tece apenas conexões entre o que foi exposto nas transcrições dos materiais empíricos e o que foi encontrado nas produções.

A rota *Contempolingo: an anti-racist critical language education route*, criada pelos agentes José Vítor e Nathalia, já se apresenta como um dispositivo formador posicionado politicamente de forma explícita logo no título, sendo mais do que um punhado de atividades em língua inglesa, mas uma rota de formação em educação linguística crítica em língua inglesa de cunho antirracista, como era de desejo de ambos, autor e autora. Como observado nas transcrições apresentadas neste trabalho, a vontade em produzir um material didático-formador posicionado como antirracista e decolonial⁸⁵ foi declarada diversas vezes pelos agentes e materializada em sua produção, desejo este que pode ser observado em toda a arquitetura da rota.

⁸⁵ Pelas falas de José Vítor: “*Eu acho... que eu vou propor pro Pedro fazer comigo... uma rota crítica assim, de respeito às diferenças...*” e “*Então, mas nesse... nesse processo de buscar as informações, eu fiz uma, um, tipo assim, apanhado de conhecimento muito rico, que pode ser transposto pra... sabe, eu vi uma linha do tempo do pós-colonialismo sabe, desenvolvido nas obras...*”,

Essa arquitetura materializa, em especial, um conjunto de desejos e perspectivas que José Vítor verbaliza nas transcrições, visto que, por motivos listados previamente, a agente Nathalia precisou se ausentar por grande parte dos encontros⁸⁶. Durante as aulas, José Vítor recuperou em sua fala a necessidade de formarmos profissionais que seguem pedagogias antirracistas engajadas, sem perder de vista a ludicidade como recursos legítimos dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação *com* crianças. No material, os(as) agentes transformam essa orientação em tarefa formativa, propondo o projeto central do material e pedindo que o(a) futuro(a) participante produza um *podcast* para compartilhar práticas antirracistas *com* crianças nas aulas de inglês, explicitando que o episódio pode incluir contação de histórias, atividades lúdicas e/ou outras práticas pedagógicas pertencentes do universo da criança.

Logo na seção *Contextualization*, ao iniciar a discussão com perguntas sobre o papel de professores(as) de inglês na luta contra o racismo, sobre a existência de limites etários para discutir raça com crianças e sobre como essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) pequenos(as), o material traz à pauta exatamente o tipo de inquietação que atravessou as conversas do grupo. Tal movimento dialoga com o modo como a turma diferenciou posturas “passivas” e “ativas” diante do racismo durante os encontros, como descrito nas transcrições⁸⁷ analisadas no módulo da (meta)rota referente ao tema, reforçando que o(a) professor(a) não pode ser neutro(a) perante as injustiças do mundo e precisa atuar de forma intencional na formação de crianças. Além disso, ao incluir a ideia de “afirmar” conhecimentos dos(as) estudantes e de “ouvir suas vozes” como princípio da prática antirracista, o material se alinha ao que José Vítor⁸⁸ afirma sobre o poder pedagógico de “mudar o ambiente” para também “ajudar a mudar os sentimentos” dos estudantes.

Na seção *Professional literacies in teacher education 01*, quando o material debate perspectivas das pesquisadoras Izodara Branco de George e Petronilha Silva sobre práticas antirracistas *com* crianças, o agente e a agente promovem debates no

⁸⁶ Mesmo que o agente José Vítor e a agente Nathalia tenham produzido a rota em termos de colaboração, não é possível traçar com exatidão a materialização das praxiologias da agente, pois suas contribuições nos encontros foram poucas e pontuais, participando mais da produção da rota em casa do que nos encontros gravados.

⁸⁷ Na fala de Giovana: “*Non-racist is like you don’t practice racism, but if you are anti-racist, you fight against racism.*”

⁸⁸ Nas falas de José Vítor: “Sabe por quê? Saindo do... do primeiro ano aqui da faculdade e entrando na sala de aula, tinha mil coisas que eu queria ter ouvido, sabe? Até isso mesmo, de você se conectar com o aluno...” e “Cara... o dar a voz para o aluno vai ser muito legal.”

material criado de modo a contribuir para a formação profissional de seus(uas) futuros(as) leitores(as). Esse movimento é particularmente significativo quando lembramos que José Vítor relata ter vivido, na escola e na universidade, uma escassez de materiais relacionados ao tema. A rota materializa um ponto que aparece na autopercepção de José Vítor, quando ele reconhece que a criticidade também depende de sair de zonas de conforto e que, para avançar, precisaria de “ajuda”, ou seja, de mediações coletivas e formativas como as que o módulo estrutura⁸⁹.

O material criado pelos agentes pede para que seus(uas) futuros(as) leitores(as) explorem *podcasts*, descrevam elementos constituintes do gênero e discutam porque eles existem, quem pode produzi-los e como podem ser informativos, formativos e engajados com premissas antirracistas, antes de iniciarem a produção de seus próprios *podcasts*. Esse movimento reflete a sensibilidade de José Vítor para práticas em que estudantes deixam de ser apenas receptores(as) e passam a ser produtores(as) de linguagem e conhecimento⁹⁰. Também está em consonância ao seu desejo de ter seus conhecimentos validados em processos formativos, como na universidade. Ao produzirem sua rota, ele e Nathalia respondem a essa experiência, construindo um material que, ao mesmo tempo, organiza alguns saberes docentes relacionados com práticas antirracistas e abre espaço para criação e autoria de outros saberes pelos(as) usuários(as) de seu material.

No *Module 02: getting in touch with podcasts*, ao propor a escuta de episódios que ensinam como falar sobre raça com crianças e, depois, pedir uma análise linguística para levantar conteúdos ensináveis a partir de exemplos do gênero, o material articula aspectos de formação social e aprimoramento linguístico como indissociáveis. Já no *Module 03: pronunciation practice*, a seção do material traz uma conexão entre pronúncia, ideologia linguística e antirracismo. Neste momento, a rota se apoia em preceitos do inglês como língua franca, compara a pronúncia de palavras por falantes de diferentes etnias e discute como a exposição de diferentes sotaques pode conscientizar crianças sobre seus próprios modos de falar e se integrar a

⁸⁹ Na fala de José Vítor: “*In the ways... It is confusing... because, I feel like we are only critical in our comfort zones, in so in my comfort zones I’m very critical, but there are a lot of things I don’t know and I can’t make this movement, so I need help...*”

⁹⁰ Na interação:

“José Vítor: *How to be an anti-racist educator.*

Lucas: *How to be an anti-racist educator... very good.*

José Vítor: *My material!*

Lucas: *Oh, it is gonna be part of your material? That’s great.*

pedagogias antirracistas.

Ambos os módulos materializam na rota aquilo que José já pratica e valoriza quando afirmou nos encontros que “amava”⁹¹ o conceito de inglês como língua franca pela sua capacidade de tornar alunos(as) e professores(as) mais confortáveis com o que conseguem produzir oralmente, desviando o foco do “falar como um nativo” para inteligibilidade. Essa integração consolida a perspectiva de José Vítor de usar o inglês como língua franca para aumentar o conforto e a participação de seus(uas) alunos(as), isso é, uma prática que reduz a ansiedade e o perfeccionismo em sala, abrindo um espaço para que o(a) estudante produza linguagem enquanto pensa criticamente sobre os papéis dessa linguagem mundo.

Por fim, a seção *Professional literacies in teacher education 02* que traz uma enorme lista de livros infantis antirracistas, se conecta tanto à construção de consciência crítica na escolha dos textos que permeiam a sala de aula quanto à dimensão ética e identitária que as narrativas mobilizam, e vai ao encontro com a importância que José atribui às histórias em sua própria formação pessoal⁹². José Vítor também compartilhou com o grupo que faz uso da estratégia de contação de histórias para ensinar mais do que língua inglesa para seus(uas) aluno(as), tratando de temas pulsantes em sua vida, como o racismo e a presença de diferentes etnias no mundo⁹³. Como relatado pelo agente nos encontros, as histórias não só foram cruciais para seu desenvolvimento linguísticos, mas também desencadearam efeitos emocionais e sociais em sua formação, exatamente o tipo de desdobramento que um trabalho antirracista *com* crianças precisa proporcionar nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas perspectivas em educação linguística crítica *com* crianças.

A rota *How are you today? Um olhar para as emoções e aula de inglês*, criada pelas agentes Giovana e Júlia, declara no título a vontade das agentes em conectar a formação de professores(as) de inglês com aspectos de afetividade e inteligência

⁹¹ Na fala de José Vítor: “*I love the concept of English as a lingua franca, and also because in English language classes at school I use this to make my students get more comfortable what they can deliver, and I also get more comfortable with what I can deliver... English as a Lingua Franca.*”

⁹² Na fala de José Vítor: “*They were like, imprescindíveis, not only the stories I heard, but also the stories I made up for myself...*”

⁹³ Nas falas de José Vítor: “*I do it with my, with some of my children, because the material is very short, like, sixteen pages, for real... and...we were able to use the library so much... sometimes I pick a book in Portuguese and read it in English, so... like... I remember the last month I used the... people from all the colors, like a book in which there were yellow, brown, red and blue people... green people...*” e “*And... because the last month, of course... black awareness month... and I like these stories beyond the linguistic features, because... yeah.*”

emocional nas infâncias. Ao explicitar que o projeto do material consiste no compartilhamento de artigos científicos que discutem relações entre emoções na aula de inglês *com* crianças por meio de um seminário, o percurso formativo da rota parte de uma questão que Giovana apresenta em uma de suas falas como problema recorrente do cotidiano escolar: crianças que não sabem rotular e lidar suas emoções⁹⁴. Nessa direção, a produção afasta o tratamento das emoções na educação linguística *com* crianças como um complemento da formação docente e o posiciona como objeto legítimo de saber docente, estabelecendo, desde o início, que a qualidade dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (Furtoso, 2011) com crianças depende de competências de escuta, acolhimento e regulação, sempre articuladas ao ensino da língua.

A seção de *Contextualization* estrutura o percurso como prática de letramento profissional por meio do gênero seminário, solicitando que os(as) futuros(as) participantes reconheçam o que caracteriza esse gênero, suas finalidades e seus usos sociais, a partir de insumos multimodais, como vídeos, e perguntas orientadoras. Essa escolha dialoga com a forma em que Júlia compreende a criticidade como disposição contínua à reflexão sobre crenças, práticas e ações, bem como à consideração de outras perspectivas⁹⁵. Em vez de iniciar a rota com “receitas” metodológicas, o material se posiciona de modo em que a produção do seminário é precedida por problematização e construção compartilhada de critérios, coerente com sua praxiologia exposta nos encontros⁹⁶.

No *Module 01*, as autoras convidam os(as) futuros(as) leitores(as) das rotas a discutir a importância de se trabalhar com as emoções nas infâncias e suas implicações pedagógicas nas aulas de inglês, partindo de um exemplo de atividade que usa a obra *The Color Monster*, de Anna Llenas. A atividade pode ser vista como materialização da relevância que ambas as agentes deram para a prática de contação de histórias com crianças, em um movimento importante de conseguir conectar os

⁹⁴ Nas falas de Giovana: “*Because it is important for children to know how they can express their emotions, because sometimes they just...*” e “*Hide the emotions for themselves... and just cry and cry and cry*”.

⁹⁵ Nas falas de Júlia: “*I feel that I’m, I’m critical in the sense of I am always, I am always reflecting about my, about myself, my beliefs, my practices, my actions, and from that point... which I reflect and doubt sometimes, I always think about the other’s point of view, are the other’s point of view right? They are like, not better, are they more right than mine?*” e “*I consider them, so, but even so I don’t put it as a true... so I am critical in that sense...*”.

⁹⁶ Na fala de Júlia: “*I like the way how it brings it is not a method, like... sometimes we study a lot of methods on how to make students behave, and how to engage students... ok, they are worthy of be studied, but I liked how it brings that critical pedagogy...*”.

conteúdos com uma linguagem que a criança compreende⁹⁷. Essa orientação está em consonância com a compreensão de Júlia compartilhada nos encontros, que, com crianças, a aprendizagem depende muito de vínculo e conexão⁹⁸. Ao propor que a narrativa infantil funcione como um meio de reconhecimento e nomeação de emoções dentro do universo da criança, o módulo oferece uma via didática para enfrentar a dificuldade descrita por Giovana (crianças que não sabem rotular e lidar com emoções), sem reduzir a importância do tema.

Finalmente, na seção de *Professional Literacies for Teacher Education*, faz a introdução ao RULER approach (Brackett, 2010), visto inicialmente na (meta)rota. Assim como explorado na (meta)rota, a seção também pede para que seus(as) usuários(as) criem uma atividade para cada etapa proposta na abordagem⁹⁹, na tentativa de produzir um efeito formativo nos(as) usuários(as) do material parecido com o experienciado pelas agentes, salientando que o trabalho com as emoções deixa de ser um tema pontual na educação linguística *com* crianças e passam a ser objeto de planejamento sistemático nas aulas de inglês para elas.

Essa sistematização oferece resposta direta ao quadro descrito por Giovana nos encontros, quando a criança não nomeia nem diferencia as emoções e apenas chora, porque cria um repertório de intervenção intencional para uso do(a) professor(a)¹⁰⁰. Desse modo, o documento transforma uma preocupação recorrente entre professores(as) que dão aula para as infâncias em um procedimento formativo que não apenas sensibiliza ao tema, mas ensina a planejar ações pedagógicas para lidar com emoções na aula de inglês de forma mais concreta.

A rota *TikTok Kids: discovering diversity from a young age*, criada pelos agentes Carlos e Pedro durante o processo de aplicação da (meta)rota, tem como gênese a formação de professores(as) de inglês *com* crianças e as relações da ELLA como meio de sensibilização às diferenças. Como projeto, o material parte do gênero vídeo-minuto, comum em diversas redes sociais, e encaminha seus(uas) leitores(as) a criarem um vídeo curto expondo alguma prática de sensibilização às diferenças por

⁹⁷ Na interação:

“Júlia: *Like...The way she does the gestures... so she is always huge, like, big, small, little, she is expressing words, she is introducing vocabulary through gestures.*

Lucas: *Would you say she is speaking the language of the children?*

Júlia: *Yeah, of course.*”

⁹⁸ Na fala de Júlia: *“Yeah, if they feel connected they will learn...”*

⁹⁹ As etapas são: *recognizing, understanding, labeling, expressing e regulating.*

¹⁰⁰ Nas falas de Giovana: *“Yes... Understand... is like guiding them to understand what is the emotion, so making questions, like guiding them...”* e *“Expression is doing the Emocionômetro...”*.

meio do ensino de inglês como língua adicional nas infâncias. Este projeto evidencia a vontade exposta dos agentes em promover estratégias em sala que sirvam como respostas pedagógicas a formas de violência presente em discursos percebidos por eles em sala, visto que Pedro mencionou nos encontros os modos em que seus alunos naturalizam falas que podem ser socialmente danosas a certos grupos e minorias políticas¹⁰¹.

A abertura do material na seção *Contextualization* situa a escolha do vídeo-minuto, principalmente no formato da rede *TikTok*, como gênero e prática social, convocado o(a) futuro(a) professor(a)-em-formação a problematizar seu uso e pertinência pedagógica do aplicativo na escola, perguntando, por exemplo, se vídeos do TikTok podem promover sensibilização às diferenças e se a ferramenta já foi usada em sala com fins pedagógicos. Essa escolha ecoa um traço recorrente das falas dos agentes nas transcrições, pois tanto Carlos¹⁰² como Pedro¹⁰³ mencionaram que ancoram suas práticas em educação linguística *com* crianças em recursos concretos e familiares aos(as) estudantes, como vídeos, jogos, músicas, etc. Ao propor que seus(uas) futuros(as) usuários(as) criem uma lista colaborativa de prós e contras do uso desses recursos em aula, esta etapa da rota materializa uma preocupação que foi exposta previamente por Pedro quando ressalta a necessidade de avaliar condições de implementação de certas práticas o que se articula à sua ênfase em conhecer as necessidades de seus alunos, suas expectativas e suas práticas sociais¹⁰⁴.

A intitulada *Initial work* coloca os(as) leitores(as) da rota como autores(as) de um canal do *TikTok* e os(as) levam a justificarem escolhas para a criação de tal canal, promovendo um tipo de formação que valoriza a agência daqueles(as) que utilizam o material, com foco na tomada de posição, na explicitação de razões para a necessidade da existência do canal e na negociação de sentidos. Esse movimento se conecta ao modo como Carlos e Pedro narram suas próprias referências de aprendizagem. Em sua fala presente nas transcrições, Carlos valoriza práticas que

¹⁰¹ Nas falas de Pedro: “Sometimes I can see that they have, hm, like, hate discourses...” e “And be like... they can like make bullying with each other... or being like, and make a... inoffensive joke... that is not that inoffensive... so I try to tell them why is it not... it isn't inoffensive”.

¹⁰² Nas falas de Carlos: “Bring games.” e “Game genre... competition.”.

¹⁰³ Na fala de Pedro: “I used to like because my teacher would always bring songs... and I loved songs and I loved singing groups... It was amazing...”

¹⁰⁴ Na fala de Pedro: “It depends on how it is applied, how it is, how you work with it, if you, you know if it is becoming serious, if it is not just a play, if they are insulting, you have to intervene.”.

mobilizam linguagem em uso de formas mais tradicionais, como em textos a serem traduzidos¹⁰⁵, assim como aponta que atividades lúdicas também são úteis na educação nas infâncias. Em seu material, ele dá oportunidade para que os(as) leitores(as) façam o mesmo, projetando suas praxiologias em formato de vídeo e defendendo-as publicamente.

O módulo *Module III: Language in focus* orienta os(as) leitoras(as) a observarem em vídeos do *TikTok* possíveis tópicos léxico-gramaticais que permeiam esse gênero, de modo a se trabalhar com o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas fugindo um pouco dos moldes tradicionais de ensino, geralmente pautado em abordagens cognitivistas e estruturalistas por meio da memorização de regras em uma tabela. Esta ênfase materializa uma tensão explicitada por Pedro em um dos encontros, quando diz que os materiais da escola em que trabalha ensinam a linguagem formal, mas o(a) professor(a) precisa mostrar que o funcionamento da língua não se reduz ao padrão do livro, sendo de responsabilidade do(a) docente sensibilizar as crianças para outras formas de se expressar¹⁰⁶. Aqui, a rota criada pelos agentes não abandona a preocupação com o ensino de língua nos moldes mais tradicionais completamente, mas as conectam com práticas sociais genuínas, como as explicitadas nos vídeos-minutos de exemplo.

Em síntese, as rotas em educação linguística crítica examinadas nesta seção evidenciam que as praxiologias dos(as) agentes, ou seja, seus modos de pensar e agir pedagogicamente nos variados cenários, não permaneceram no plano do discurso durante o processo desta tese, mas foram materializadas nas produções que eles(as) próprios(as) elaboraram. Alguns dos pontos que emergiram nos encontros como desejo e preocupação, a pressão do cumprir o livro, a busca por brechas que possibilitem atuações mais críticas, a presença de bullying e discursos de ódio em suas aulas, as dificuldades de nomear e regular emoções na infância, a necessidade de acolhimento e vínculo com seus alunos, reapareceram nos módulos de seus materiais. Assim, as rotas não são apenas repositórios de atividades, mas registros das praxiologias (co)construídas e negociadas com o grupo. Nas rotas dos(as)

¹⁰⁵ Na fala de Carlos: “My teacher would always bring texts to translate and I liked it, so...”

¹⁰⁶ Na fala de Pedro: Yes, I always try to teach them... because they learn the formal language, yes? They learn how the things work, hum, how the language works and ... mostly in a formal ways, so basically teaching them that it is not always going to be like this, that they can also say this, this can also be right, people are going to understand you... so... not just what it is, it is on the book, that they are going to encounter in their lives”.

agentes, suas praxiologias imbuídas nos materiais tornam-se procedimentos intencionais e compartilháveis, articulando ensino de língua inglesa e formação docente com vistas à educação linguística crítica *com* crianças.

Um movimento particularmente interessante nas três rotas produzidas, que embora não constitua, em si, uma condição necessária para que os materiais se configurem como rotas, é o esforço deliberado de estender aos(às) futuros(as) leitores(as) a mesma abertura formativa concedida aos(às) agentes durante o processo de aplicação da (meta)rota. Em vez de ofertarem um projeto comunicativo “fechado”, as rotas incorporam espaços e convites para que o(a) futuro(a) usuário(a) inscreva suas próprias praxiologias na experiência, principalmente nas seções de produções. Em todas os projetos comunicativos das três rotas (o podcast, o seminário e o vídeo-minuto), os agentes deram abertura para que seus(uas) futuros(as) leitores(as) trouxessem práticas em educação linguística crítica *com* crianças em consonância ao que acreditam. Este movimento traz esperança de que a experiência possibilitou aos(às) agentes uma mudança de perspectiva sobre o que é educar e sobre como valorizar os conhecimentos do(a) outro(a) de forma mais ativa. Espero que esse tipo de abertura também seja refletido em suas práticas futuras com os(as) pequenos(as) indo em direção a uma educação *com* eles(as) e não apenas para eles(as).

Ao final, os materiais didáticos assumem a função mediadora e formativa justamente porque convertem experiências e posicionamentos dos(as) agentes em percursos pedagógicos que podem circular na esfera acadêmica, serem apropriados e recontextualizados por outrem, mostrando que formar professores(as) de inglês *com* crianças pode se configurar como produção colaborativa, sem perder de vista o rigor científico e o cuidado com outros modos de se pensar na educação. Na próxima seção, retomo os objetivos e as perguntas de pesquisa, condensando as análises e resultados apresentados ao longo deste capítulo.

5.5 TERRA À VISTA: ATINGINDO OS OBJETIVOS E RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Chegando ao fim deste capítulo, retomo os objetivos que deram um horizonte a esta tese e suas correspondentes perguntas de pesquisa que guiaram o processo. Ademais, sistematizo os principais achados explicitados durante o percurso expositivo

e analítico do capítulo, de modo a deixar evidente para quem lê as maneiras em que inferências aqui realizadas permitiram o alcance dos objetivos do trabalho. Considerando que o capítulo foi organizado pela sequência de apresentação e análise da (meta)rota, das transcrições dos encontros e das rotas produzidas pelos(as) agentes, esta seção funciona como uma retomada das inferências dispostas anteriormente, com o intuito de responder de forma mais direta às questões investigativas delimitadas na introdução da tese. Assim, recupero os principais elementos relativos à (co)criação e aplicação do instrumento mediador, aos desdobramentos formativos vinculados à sua aplicação e às praxiologias emergentes dos(as) agentes, à validação das produções como rotas em educação linguística crítica e à delimitação das características que configuram a expansão proposta.

Iniciando pelas duas primeiras perguntas de pesquisa¹⁰⁷, apresentamos neste capítulo de apresentação e análise de materiais empíricos o percurso de (co)criação da (meta)rota e sua reconfiguração no contexto principal. No capítulo, esse processo é descrito como um movimento cíclico e concomitante à sua aplicação. Após uma pilotagem parcial em um primeiro contexto, o material foi implementado integralmente no contexto principal, sendo concluído em consonância com necessidades que emergiram do *lócus* de aplicação. A redação e reconfiguração do instrumento mediador foram organizadas de modo colaborativo, entre mim e minha orientadora, com acompanhamento semanal em orientações destinadas a refletir sistematicamente sobre os encontros, de forma que a consolidação do material se moldou em articulação com as discussões dos encontros e com as vontades, necessidades e praxiologias explicitadas pelos(as) agentes. Nessa direção, a (meta)rota foi produzida durante a própria geração dos materiais empíricos e aplicada simultaneamente no contexto universitário em questão, ao passo que os(as) agentes, paralelamente, confeccionavam suas rotas em duplas, compondo um percurso formativo que caminhou de forma integrada.

No capítulo, a orientação do material às necessidades (auto)formativas dos(as) agentes se constituiu por uma série de movimentos que faziam diagnóstico das necessidades do contexto, reconfiguraram a (meta)rota e monitoraram sua aplicação.

¹⁰⁷ “Como ocorreu o processo de (co)criação e aplicação da (meta)rota durante o período estabelecido?” e “Quais movimentos foram realizados para alinhar o material com as necessidades (auto)formativas do(s) agentes?”, referentes ao objetivo específico “(Co)Criar e aplicar o instrumento mediador no contexto estabelecido”.

Em primeiro lugar, foi realizado um mapeamento das necessidades do contexto, de modo a identificar demandas formativas dos(as) agentes, e, a partir daí, ajustamos o dispositivo para responder a essas demandas. Como diagnóstico, também utilizamos a primeira produção dos(as) agentes. O alinhamento foi orientado pelo compromisso de manter o material em consonância com princípios suleadores das rotas em educação linguística crítica, as premissas da educação linguística crítica *com* crianças e as premissas da pesquisa-ação participativa, o que sustenta a coerência epistemológica e metodológica descrita na seção de Percursos Metodológicos. Para garantir consistência às decisões tomadas durante a (co)criação e aplicação da (meta)rota, os encontros foram gravados e analisados sistematicamente como suporte empírico para revisões do material, bem como a realização de reflexões críticas com minha orientadora. Dessa maneira, podemos afirmar que o objetivo específico de (co)criar e aplicar o instrumento mediador no contexto estabelecido foi alcançado.

Em seguida, em relação às perguntas de pesquisa conectadas com o segundo objetivo específico¹⁰⁸, apresentei e analisei, ao longo do capítulo, os elementos que mais se destacaram durante os desdobramentos da aplicação da (meta)rota. Nesse sentido, foi possível identificar um movimento de (co)construção dialógica do percurso formativo, em que os tratamentos das temáticas inseridas no material foram desenrolados em colaboração com os(as) agentes e desenvolvidos de formas dialogadas dentro de cada encontro, compartilhando, assim, a responsabilidade do percurso formativo entre todos(as) os(as) envolvido(as), como também valorizando as vozes historicamente subalternizadas dos(as) discentes. Ainda, evidenciei os modos como os(as) agentes compartilharam suas praxiologias em relação à educação linguística crítica *com* crianças como catalisadoras da (auto)formação do grupo, ou seja, educando uns(mas) aos outros(as) e contribuindo, colaborativamente, para a formação crítica de professores(as) de inglês *com* crianças. Entretanto, é relevante apontar que o instrumento também carrega em si e explicita diversas bases para o desenvolvimento de novas praxiologias, ancoradas em saberes docentes e em compromissos com pedagogias críticas, ensino pautado em gêneros, contação de

¹⁰⁸ “Quais elementos se sobressaíram durante o processo?” e “Quais desdobramentos podem ser observados pelo uso do instrumento mediador durante sua aplicação em relação às praxiologias exploradas - minhas, dos(as) autores(as) presentes no material e dos(as) agentes?”, referentes ao objetivo específico “Identificar e elencar os desdobramentos potencialmente causados pela (meta)rota durante sua aplicação, em relação às praxiologias emergentes, com vistas à (auto)formação dos(as) agentes de pesquisa”.

histórias, ludicidade, emoções e dimensões interculturais, entre outros, por meio da exposição e discussão de praxiologias de outros(as) autores(as) inseridos(as) no material.

Entre alguns dos desdobramentos identificados e elencados com vistas à (auto)formação dos(as) agentes, podemos listar: a) os(as) agentes defenderam pedagogias críticas no cotidiano escolar *com* crianças como um filtro em suas atuações e não como um método prescritivo; b) reforçaram a afetividade e a conexão entre pequenos(as) aprendizes e professores(as) como condições indissociáveis ao agir docente nesta faixa etária; c) favoreceram a importância da ludicidade como via legítima nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação *com* crianças; d) reconheceram a importância e mostraram como operacionalizar a contação de histórias *com* crianças, pontuando gestos específicos da prática; e) compartilharam saberes docentes, tanto no âmbito dos conteúdos a serem ensinados quanto aos agires docentes intrínsecos da educação linguística crítica *com* crianças; f) relataram experiências e incidentes críticos que se transformaram em conteúdos formativos para o grupo; g) debateram limites etários e a adequação de uma linguagem que respeite e se conecte com o universo infantil; h) propuseram adaptações concretas de atividades para aulas de inglês *com* crianças; i) legitimaram perspectivas que defendem a educação linguística *com* crianças como um direito infantil, com vistas à sua formação integral para o presente; j) construíram parâmetros para a abordagem por meio de gêneros e práticas sociais que se conectam com o universo infantil, sem perder de foco o desenvolvimento das capacidades de linguagem; k) repensaram motivações não-mercadoológicas para a educação linguística *com* crianças para além do ensino de conteúdos, entre outros. Logo, é possível declarar que o objetivo de identificar e elencar os desdobramentos potencialmente causados pela (meta)rota durante sua aplicação, em relação às praxiologias emergentes, com vistas à (auto)formação dos(as) agentes, foi atingido.

Ademais, sobre as perguntas de pesquisa relacionadas ao terceiro objetivo específico¹⁰⁹, sustentei ao longo do capítulo que as três produções dos(as) agentes se configuram como rotas em educação linguística crítica, com vistas à formação de

¹⁰⁹ “Quais aspectos evidenciam que as produções se configuram como rotas em educação linguística crítica?”, “Quais saberes relacionados à formação com vistas à educação linguística em língua inglesa com crianças podem ser identificados nas produções?” e “Quais evidências de inclusão de suas praxiologias em suas produções podem ser salientadas?”, referentes ao objetivo específico “Validar as produções dos(as) agentes, provenientes da (meta)rota”.

professores(as) de inglês *com* crianças dentro das premissas da educação linguística *com* crianças e com evidências de inclusão de suas praxiologias explicitadas nos encontros nos materiais que criaram. Afirmando, com base nas análises, que as rotas dos(as) agentes, como dispositivos vinculados ao ISD, têm em seu núcleo o entendimento de língua como prática social, observável nas três produções pelo modo com que cada uma organiza o trabalho com o ensino de inglês e formação de professores(as) a partir de uma prática social existente e um gênero reconhecível (*podcast*, vídeo-minuto e seminário). Igualmente, as produções se alinham aos eixos suleadores das rotas propostos pelos(as) autores(as) da coleção que contém as oito propostas originais, com evidência das presenças de perspectivas do ensino do inglês como língua franca, o trabalho com multiletramentos, o reconhecimento e desenvolvimento de agires docentes e momentos de uso e estudo da língua.

Em adição, foi possível identificar nas produções diferentes saberes referentes a atuação docente na educação linguística *com* crianças, como: a) a exploração de pedagogias críticas, como nas práticas da perspectiva antirracista, incluindo o uso de literatura infantil e contação de histórias como vias para abordagens antirracistas; b) a inclusão da premissa de sensibilização às diferenças por meio da língua inglesa e compartilhamento de possíveis práticas que valorizam diferentes modos de viver; c) a definição da afetividade e do trabalho em prol da inteligência emocional como eixos estruturantes dos agires docentes *com* crianças; d) a inserção de saberes metodológicos para a prática educacional nas infâncias, como procedimentos didáticos, gestos, posturas, sotaques, entonações, estratégias de engajamento e construção de sentidos que dialogam com o universo infantil; e) saberes linguísticos, como conteúdos vinculados aos gêneros explorados nas rotas, como conectores, alfabeto fonético pronúncia para a inteligibilidade, flexões verbais, vocabulário de instruções, conjunções, etc.; f) exploração de letramentos profissionais provenientes de textos e vídeos de múltiplos(as) autores(as) que debatem o tema; g) integração de perspectivas interculturais como uma das bases para a educação linguística *com* crianças; entre outros.

Ainda, no capítulo, há um conjunto de indícios de que as praxiologias dos(as) agentes não apenas foram compartilhadas nos encontros durante a aplicação da (meta)rota, mas se materializaram nas rotas produzidas. Sabemos que o próprio desenho da (meta)rota foi construído com o intuito de valorizar as vozes dos(as) agentes e atenuar a posição subalternizada dos(as) discentes, tentando posicionar os

saberes dos(as) agentes à frente do processo, por meio do incentivo ao compartilhamento de suas praxiologias nas atividades e na confecção de materiais (auto)formativos próprios. A (meta)rota, diferentemente das rotas anteriores centradas em escolhas prévias, abre mais espaço para que os(as) agentes tenham suas praxiologias explicitadas e exerçam sua agência, dando suporte a ideia de que a formação compartilhada se dá com a supervisão do(a) mediador(a), porém com múltiplas possibilidades de compartilhamento e incorporação das praxiologias dos(as) que estão ali inseridos(as). No nível das produções dos(as) agentes, o capítulo apontou formas concretas dessa incorporação. Desse modo, validamos as produções dos(as) agentes, provenientes da (meta)rota como rotas em educação linguística crítica para professores(as) de inglês *com* crianças, como sendo bem-sucedidas, pelo menos no âmbito teórico, na promoção de preceitos da educação linguística crítica *com* crianças na formação de quem as for utilizar no futuro, além de terem contribuído para a própria formação dos(as) agentes durante o processo de confecção dos materiais.

Por último, retomando a pergunta referente ao quarto objetivo específico¹¹⁰, apresentamos no início do capítulo os dois eixos suleadores não hierárquicos adicionais que justificam a (meta)rota em educação linguística crítica para a formação de professores(as) de inglês *com* crianças como expansão/reconfiguração do dispositivo que a antecede, as rotas em educação linguística crítica. O primeiro deles, o eixo “colaboração”, como um conjunto de cinco aspectos, pautados nas premissas da pesquisa-ação participativa: i) valorização das vozes dos(as) agentes, permitindo que tais vozes permeiam o material, façam parte do debate crítico mediado pela (meta)rota e se materializem em suas produções; ii) incorporação de conhecimentos subalternizados, criando oportunidades para que os saberes prévios dos(as) agentes sejam trazidos à frente do processo, atenuando assimetrias entre docentes e discentes; iii) (co)construção coletiva de saberes, entendido como a identificação, a exploração e a edificação conjunta de conhecimentos referentes ao tema tratado; iv) compartilhamento de praxiologias, de modo que agentes e mediador(a) possam discorrer sobre sua *práxis* de forma livre, sem tratar os participantes como repositórios

¹¹⁰ “Quais elementos podem ser incorporados à (meta)rota para que esta se configure como uma expansão do dispositivo que a antecede e possa ser usada na formação de educadores linguísticos críticos com vistas à educação linguística crítica em línguas adicionais com crianças?”, referente ao objetivo específico “Delimitar as características integrantes da expansão proposta na/para a formação de educadores linguísticos em língua inglesa com crianças sob perspectivas críticas e colaborativas”.

vazios, mas como colaboradores da construção de saberes; e v) (auto)formação, já que o dispositivo abre espaço para trocas que fazem com que os(as) agentes sejam formados(as) enquanto formam a si e aos(às) colegas, inclusive ao pesquisarem e inserirem suas próprias rotas com saberes existentes e/ou (co)construídos no percurso.

E o segundo, o eixo “educação linguística crítica *com* crianças”, composto de quatro aspectos: i) a compreensão da criança como sujeito de direitos, com reconhecimento legal de sua formação integral e com a defesa da educação linguística em língua inglesa como um direito da criança, o que implica a valorização de suas vozes e perspectivas como indivíduos completos; ii) a ênfase na formação cidadã por meio da língua, entendendo a ELLA como prática que ultrapassa a dimensão de ensino tradicional e visa formar crianças como cidadãos sensíveis às diferenças e a outras formas de viver por meio das línguas e linguagens; iii) a noção de educação para o agora, que elenca que os benefícios da educação linguística na infância devem incidir sobre as práticas sociais do presente da criança, e não apenas sobre expectativas futuras; e iv) a atenção às dimensões culturais e sociais do universo infantil, com atividades que respeitem as fases do desenvolvimento infantil, as práticas sociais e culturais em que as crianças estão inseridas, assim como procedimentos que consideram as linguagens das crianças para tratar de diferentes temas. Portanto, anunciamos que o objetivo de delimitar as características integrantes da expansão proposta na/para a formação de educadores linguísticos em língua inglesa com crianças sob perspectivas críticas e colaborativas foi cumprido. No próximo capítulo, em vias de fechamento, faço algumas considerações em relação à pesquisa.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DEPOIS DAQUELA VIAGEM

“E foi aí que me liguei que várias das coisas que a sociedade vai enfiando em nossas cabeças como verdades muitas vezes não são tão absolutas assim. Comecei, então, a prestar mais atenção nisso tudo e a ver como as pessoas se autolimitavam por viverem bitoladas dentro de seus próprios costumes. Quantas coisas poderiam ser melhoradas se o homem tivesse a coragem de mudá-las, em vez de ficar só dizendo: “É assim, vai ser sempre assim”? Quando eu crescer, eu pensava, nunca vou ficar deste jeito. Vou fazer questão de viver sempre viajando para os lugares mais diferentes possíveis, ainda que seja através dos livros. Entrar em contato com outras culturas, crenças, conceitos, e aí ter a oportunidade de questionar os meus e mudá-los quando necessário. Só assim uma pessoa pode ser realmente livre.”

Trecho da obra “Depois daquela viagem”, de Valéria Piassa Polizzi (2003, p. 116-117).

Minha formação enquanto discente da graduação me proporcionou saberes e momentos de trocas valiosos e indispensáveis para minha formação. Embora o currículo do programa que cursei tenha sido muito técnico, com foco maior em questões estruturais na língua inglesa, consegui encontrar profissionais que me fizeram enxergar que há outros aspectos, outros saberes, que compõem um(a) bom(a) professor(a) de inglês. Ao ingressar na UEL, ainda na especialização, tive o prazer de conhecer educadores que compartilham a minha perspectiva com a educação. Sempre me considerei um sonhador, e durante meu percurso nessa universidade conheci pessoas dispostas a sonhar comigo.

Essa tese, e a expansão aqui proposta, é fruto desse sonho. De um desejo intrínseco do meu jeito de caminhar por este planeta. Não carrego em mim a vontade de colecionar títulos e publicações como troféus. Quero estudar e escrever, pois são anseios inerentes a minha condição humana. Não quero vencer meus(inhas) colegas que caminham ao meu lado. Quero compartilhar objetivos e chegar junto com eles(as). Não é meu intuito ser maior que ninguém. Quero que todos(as) sejamos grandiosos(as) em nossas especificidades. O que busquei nessa expansão foi materializar uma perspectiva de vida: de que se for para caminharmos, melhor que caminhemos juntos(as). Afinal de contas, como nos lembraram os agentes José Vítor e Pedro, a escola e a sala de aula é um lugar para mais do que desenvolvimento

linguístico, é um lugar para construção do humano¹¹¹.

Apresentei ao longo deste texto os referenciais teóricos e metodológicos nos quais naveguei pelos últimos anos. Descrevi os percursos metodológicos que trilhei desde a minha entrada no doutorado, percursos que vieram com muitos percalços. Gerei os materiais empíricos duas vezes. Após a primeira tentativa, questioneei se minha hipótese era materializável. Pensei em desistir diversas vezes. Me permiti tentar de novo, e nessa segunda chance tive uma das melhores experiências da minha vida. Chorei ouvindo meus(inhas) alunos(as) novamente e lembrando dos momentos que passei com Carlos, Giovana, José Vítor, Júlia, Nathalia e Pedro, de tudo que nos ensinamos. Ao textualizar essa tese, coloquei cada saber que construímos juntos, pelo menos aqueles que os materiais empíricos mostraram e os que consigo me lembrar.

Aproveito este capítulo para tecer algumas considerações depois de ter navegado pelo processo de doutoramento. Reafirmo que esta tese se orientou pela proposição, criação, aplicação e análise da expansão (meta)rota em educação linguística crítica como um dispositivo mediador na/para a formação de professores(as) de inglês *com* crianças, com ênfase no compartilhamento de praxiologias e na produção colaborativa de saberes. Os resultados mais contundentes que a pesquisa efetivamente evidenciou foram que a delimitação de ambos os eixos que compõem essa expansão, o eixo “colaboração” e o eixo “educação linguística crítica *com* crianças”, se mostraram categorias cruciais no sucesso de sua implementação, e a demonstração de que os movimentos colaborativos de (co)construção de saberes mediados pela (meta)rota tornaram possível que educássemos uns aos outros no processo, dentro de um ambiente formativo voltado à educação linguística crítica *com* crianças.

A gênese do dispositivo e, com ela, a própria necessidade desta investigação, emergiu de uma inquietação pessoal vivida em experiências anteriores com as oito rotas originárias que ajudei a produzir. Percebi que persistia uma lacuna de espaço para que discentes explicitassem suas próprias praxiologias, não apenas aplicando conceitos prontos, mas produzindo conhecimento a partir do que já sabiam e faziam.

¹¹¹ Na interação entre José Vítor e Pedro:

“José Vítor: Because it is a place for more than linguistic construction. It could, it should form us as humans.

Pedro: Human construction!”

Somei a isso um dado autobiográfico, por estar afastado há alguns anos, do cotidiano específico da educação linguística *com* crianças como professor regente tornou ainda mais evidente que, em muitos momentos, seria menos produtivo ensinar o que deve ser feito nestes ambientes do que resgatar contribuições e perspectivas de quem atua diariamente nesses contextos: nossos(as) alunos(as).

Posto isso, esta tese sustenta a (meta)rota como instrumento de ensino, mediação e (auto)formação capaz de favorecer desdobramentos colaborativos de praxiologias transformadoras, com impacto nas (futuras) atuações dos(as) agentes em contextos infantis. A ênfase na possibilidade de explorarmos diferentes praxiologias e educarmos uns aos outros sintetiza um ganho central deste percurso, que é uma mudança de paradigma sobre o que é formar professores(as) nos cursos de licenciatura. Na proposta desta tese, isso não seria transferir um repertório acabado para nossos(as) professores(as) em formação, mas instituir condições para que diferentes repertórios circulem, sejam confrontados, refinados e recontextualizados no interior de um dispositivo que organiza o trabalho e dá forma ao que, de outro modo, poderia ficar disperso.

Por meio das análises, reconheci a riqueza de um trabalho colaborativo. Listei as etapas do dispositivo (meta)rota, suas reverberações nos(as) agentes, e em mim, assim como os produtos criados por eles(as). Três materiais que declaram suas identidades, suas preocupações e suas perspectivas como educadores(as). Do ponto de vista técnico, que minha formação inicial tanto se preocupou, as rotas trouxeram à tona praxiologias pertinentes que estavam guardadas e que poderiam nunca ter sido evidenciadas se não tivéssemos a coragem de escolher um caminho diferente. Sei que os discursos em prol da valorização de diferentes vozes, principalmente as subalternizadas, é mais comum hoje do que quando eu iniciei minha jornada acadêmica. Entretanto, Freire (2003, p.61) nos impulsiona a sairmos exclusivamente do plano dos discursos em direção ao plano da ação, sendo “fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

No entanto, ainda que as análises tenham permitido identificar a contribuição do trabalho realizado e das potencialidades do dispositivo mediador, é indispensável reconhecer as limitações do trabalho, sobretudo no que concerne à necessidade de replicação em outros cenários e realidades. As potencialidades dos instrumentos mediadores e dos produtos (co)criados foram validadas em um contexto específico

que exige estudos adicionais para verificar sua aplicabilidade em ambientes distintos e sob outras condicionais institucionais. O próprio percurso desta pesquisa ofereceu um indício dessa necessidade, visto que na modalidade online, no âmbito de um curso de extensão aberto à comunidade não-discente, a expansão não se concretizou como previsto, pois o percurso formativo demandava que os(as) agentes criassem seus materiais didático-formadores, o que não se efetivou diante das desistências sucessivas, levando ao tratamento desse conjunto como “materiais satélite” por estarem incompletos. Em relação às rotas produzidas pelos(as) agentes, torna-se necessário aplicá-las em contextos de formação de professores(as) e examinar seus desdobramentos em um ambiente real.

Ademais, importa reconhecer que a colaboração, tal como defendida e operacionalizada aqui, não é um gesto neutro nem automaticamente reproduzível. Há inúmeras condições capazes de interromper os movimentos colaborativos propostos, como currículos e programas mais fechados a outros agires docentes, interesses específicos de programas, e perspectivas e ideologias divergentes sobre o que realmente importa na formação de professores(as). A utilização da (meta)rota colocaria, em cada novo contexto para sua criação e aplicação, a necessidade de negociação, adaptação e, por vezes, de enfrentamento das amarras institucionais que sustentam modelos mais tecnicistas e menos dialógicos.

Encerrar o percurso desta tese não é, de fato, encerrar meu percurso acadêmico com vistas a uma educação libertadora desde as infâncias. Como evidencia a citação de Valéria Polizzi (2003) que abre este capítulo, a compreensão de que verdades naturalizadas pela sociedade como absolutas podem e devem ser questionadas, sobretudo quando sustentam práticas que estreitam a docência a conjunto de técnicas e prescrições, faz parte da minha práxis. Se, como o trecho sugere, a liberdade nasce do diálogo com “mundos” diferentes do meu, esta tese reivindica outros caminhos possíveis que nos permitem perceber as autolimitações produzidas pelos costumes tradicionais e, principalmente, criar coragem para mudar. Nesse sentido, a (meta)rota não se apresenta como resposta definitiva, mas como convite à viagem, à abertura, à escuta e à disposição de revisar o que pensamos e fazemos, para que a educação linguística *com* crianças e os ambientes que formam educadores(as) linguísticos(as) comprometidos(as) sejam, de fato, espaços de construção de liberdades.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. E. S. F. Muito Além da Ribalta: Crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre processo de ensino-aprendizagem de inglês crianças. (Dissertação de Mestrado). Univ. Brasília. 2011.

ANTONINI, A. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do EF. (Dissertação de Mestrado). Univ. Estadual de Campinas. 2009.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida. Qual é a Melhor Idade para Aprender Línguas? Mitos e Fatos. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. n. 5, p. 11-26. 2001.

AVELAR, M. G.; BROSSI, G. C. Lendo Games: (multi)letramentos nos anos iniciais. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Campo Grande, MS, v. 26, n. 51, p. 129-145, 2022. ISSN 2448-1165.

AVILA, P. A. Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da Criação Verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, L. M. T. R.; LÓPEZ GOPAR, M. E. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 1–27, 2019.

BERNABÉ, T. A.; MELO, Y. L. de.; GARCIA, G. F.; FORMIGA, D. de O. A crescente da extrema direita no cenário político mundial: um estudo do bolsonarismo. *Manduarisawa (Revista discente do curso de história da UFAM)*, v. 7, ano 1, 2023.

BORGES, C. M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, J. O que é encarceramento em massa? Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília, DF: MEC, 2006.

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

BRACKETT, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. Learning and Individual Differences. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002, 2010.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006a.p. 93-120.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006b, p. 121-160.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A.; FURIO, M. O agir de professores de inglês para crianças em formação inicial: conhecendo dois contextos. In: SILVA, A. P. de P.; SANTOS, L. I. S.; PHILIPSEN, N. I. (org.). Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens: diferentes contextos em diálogo. Campinas: Pontes, 2018. p.231-266.

BROSSI, G. C. Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública. 2022. 327 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUOSE, V. L. O. P.; SANTOS, L. I. S. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (org.). Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba: APPRIS, p. 63-93, 2017.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CANAL, J. S. KAWACHI-FURLAN, C. J. Educação linguística na infância e a elaboração de uma unidade didática com o uso da animação Luca. IN: Cláudia Jotto Kawachi-Furlan; Amanda Heiderich Marchon; Pedro Henrique Witches; Gesieny Laurett Neves Damasceno; Roberto Perobelli [Orgs.] Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua, sociedade e educação. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 276p.

CARNEIRO, C. S. O. Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

CAVATTI, G. S. Autoethnography, didactic sequence and language education with children. 125 f. Monografia (Graduação em Língua e Literatura Inglesa) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

CAZDEN, C. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

CIRINO, D. R. de S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? Semin., Ciênc. Soc. Hum., Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432019000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 fev. 2025.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

COSTA, M. F da. Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente. 2022. 212f. Tese (Pós-graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CORRÊA, F. P. P.I CRISTOVÃO, V. L. L. Rotas para Educação Linguística crítica como ferramentas de mediação em cursos de formação de professores(as) de língua Inglesa. Revista Eletrônica Interfaces. Vol. 13 n. 2. 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al (Org.). Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. Diálogo das Letras, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 101–120, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDI/article/view/621>. Acesso em: 28 out. 2024.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FRANCESCON, P. *Voices from the aboriginals: telling legends and oral stories*. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

CROOKES, Graham V. *Critical ELT in Action: foundations, promises, praxis*. New York: Routledge, 2013.

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DE PIETRO, J. F. *Um modele didactique du 'débat': De l'objet social à la pratique scolaire*. Enjeux, 39-40, pp. 110-129, 1996.

DENARDI, D. A. C. *Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning*. Rev. bras. linguist. Apl. 17. 2017.

DENZIN, N. K. "The Death of Data?". *Cultural Studies - Critical Methodologies*, New York, v. 13, n. 4, p. 353–356, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, A. P. M. *Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC*. Revista da Anpoll, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 8 fev. 2025.

EGIDO, A. A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2019.

EGIDO, A. A. *A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais*. São Luís: EDUFMA, 2024.

EGIDO, A. A.; REIS, Simone. *Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico*. Revista Brasileiro de Iniciação científica, Itapetininga, v. 2., n. 3, 2015.

EGIDO, A. A.; FURTOSO, V. B. *Mudando os termos da conversa na pesquisa em Linguística Aplicada: sujeito, participante e agente de pesquisa*. IN: SANTANA, A. da C. M.; ALMEIDA, J. E. de. *Pesquisas em estudos da Linguagem: mestrado e doutorado*. 1. Ed. São Paulo; Editora Todas as Musas, 2024.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A. "We don't need another hero": valuing ongoing local praxiologies in the teaching of English to (very) young learners in Brazil. IN:

TONELLI, J. R. A., EGIDO, A. A. e PAULA, K. O. de. (org). Latin America writes back: praxiologies in language education. Bloomsbury, 2025.

FARIAS, P. F.; WIELEWICKI, H. de G. Educação Crítica em Línguas Adicionais: princípios norteadores para um fazer docente crítico. PERSPECTIVA (UFSC) (ONLINE), v. 41, p. 1-18, 2023.

FERNADES, S. Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa. São Paulo: Editora Planeta. 2020.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *R. Educ. Públ.*[online]. 2012, vol.21, n.46, pp.275-288.

FERREIRA, A. de J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. IN: Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERREIRA, O. H. S. Inglês Musical: educação linguística transdisciplinar na infância por meio do gênero canção contemporânea pop. 2024. 198f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

FRANCESCON, P.K.; CRISTOVÃO, V.L.L.; TOGNATO, M.I.R. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: M. MORETTO; C.I. WITTKE; G.S. CORDEIRO (org.), Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2018.

FRANCESCON, P.; CRISTOVÃO, V. L. L. Winning the world: problematizing international scholarship/experiences. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

FRANCESCON, P. K.; FREITAS, L. M. G. de. Sequências didáticas, sequências de formação e rotas em educação Linguística Crítica para a formação de professores de Inglês: (re)configurações e expansões do dispositivo original. *Raído, [S. l.]*, v. 17, n. 44, p. 107–129, 2023. DOI: 10.30612/raido.v17i44.17064. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/17064>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R.R.; SILVA; K.A.; FREITAS, C.C. Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91 – 108.

FREITAS, L. M. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. de. Translation portfolio: transcreating a poem. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

FREITAS, L. M. G. de.; TONELLI, J. R. A. Aproximações entre a pesquisa-ação colaborativa e perspectivas decoloniais em educação linguística crítica com crianças. IN: Decolonialidade: questões de ensino – Volume 1. Org: JOSIOWICZ, A. J.; ROCHA, D. O. S de.; ARANTES, P. C. C.; CAMPOS, R. da S. Editora Pontes. 2025.

FROST, R. The road not taken. In: FROST, Robert. The road not taken and other poems. New York: Dover Publications, 1993.

FURTOSO, V. A. B. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). 284 f. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2011.

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. English teacher education and early childhood education: curricular strategies in Brazilian federal universities. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 20, n. 2, 2021.

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-362.

GARCÍA, O. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (orgs.). El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013. p. 353–373.

GHOSH, I. K. Storybridge to second language literacy. The theory, research and practice of teaching English with children's literature. IAP-Information Age Publishing. 2013.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 56, p. 1-17, jan./mar. 2021

GOMES, H. O. Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2008. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-039-1.

hooks, b. *All about love: new visions*. New York: William Morrow Paperbacks, 2000.

hooks, b. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Routledge, 2010.

hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, b. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, b. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, [s. l.], v. 4, n.2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>. Acesso em: 6 jul. 2024.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. *Via Litterae* (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 153–170, 2020. DOI: [10.5281/zenodo.4630666](https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666). Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11125>. Acesso em: 15 jan. 2025.

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*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 609-630, abr./jun. 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23 .n.2.60145.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 467-496, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117553>.

LENHARO, R. I. Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169- 192.

LÓPEZ-GOPAR, M. Decolonizing Primary English School Teaching. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2016.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical Pedagogy and Teaching English to Children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York, NY: Routledge, 2019. p. 234-246. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623672-16>

LOUSADA, E.; SUMIYA, A. H. Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o exposé oral para aprender temáticas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 22, n. ja/abr. 2022, p. 163-183, 2022Tradução . .

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220111-9521>. Acesso em: 28 out. 2024.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura. Campinas, SP: Pontes, 2018.

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

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que Inglês é esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para Elaboração de Proposta Didática para Educação Linguística na Infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 98–116, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MALTA, L. S. “What Is Your Favorite Color?": Práticas De Letramento Crítico No Ensino-Aprendizagem Da Língua Inglesa Para Crianças De 2 A 5 Anos E A Ruptura Com Padrões Sociais. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 9, n. 23, p. p.30–47, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28008>. Acesso em: 28 jan. 2025.

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 Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, L. S. É preciso transver o mundo: a sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural. 206f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. 2024.

MALTA, L. S.; MERLO, M. C. R.; OLIVEIRA, S. P. de; SILVA, L. C. M. S. Juvenal, o the knee: Praxologias em Tradução Literária e Educação Linguística com Crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 63.1, p. 92-105, jan./abr. 2024. DOI: 10.1590/01031813v63120248674041.

MATTOS, A. M. A. O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. 248f. (Doutorado) — Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A. Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco, 2015.

MATTOS, A. M de A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. IN: *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico] : trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.*

MCINTYRE, A. Participatory Action Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 2008.

MELLO, M. G. B. de. Ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MERLO, M. C. R. M. Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação. Tese de Doutorado. 395 f. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

MIGNOLO, W. D. Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Duke University Press, 2018.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. About me: identifying myself in digital media and other areas of life. Curitiba: Editorial Casa, 2021.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Environment, tourism and sustainability: outlining a picture. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. Revista da Anpoll, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404.

NÓVOA, A. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador, SEC/IAT, 2022. 116 p.

PAULO FREIRE, UM HOMEM DO MUNDO. Direção: Cristiano Burlan. Produção: Bela Filmes. São Paulo: SescTV, 2020. Série documental (5 episódios, 52 min. cada). Disponível em: <https://sesc.tv/org.br/programas-e-series/paulo-freire/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PENA, D. M.; TREVISAN FERREIRA, F. FREITAS, L. M. G. de.; CRISTOVÃO, V. L. L. For the love of graffiti: Engaging on accessibility and art. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXIII, 3. Universidad de Colima, México, 2017.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil Central sobre a educação linguística crítica. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PIAGET, J. Autobiografia. In: EVANS, R. Jean Piaget: o homem e suas idéias. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p. 125-153.

PINTER, A. Research issues with children. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (ed.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York: Routledge, p. 523-536. 2019.

PINTER, A.; ZANDIAN, Samaneh. "I don't ever want to leave this room": benefits of researching "with" children. *ELT Journal*. v. 68, n. 1, p. 64-74. 2013.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de Formação para professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. *Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 172–198, 2018. DOI: 10.5433/2237-4876.2018v21n2p172. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RICHARDS, J. Exploring emoticons in language teaching. *RELC Journal* 1-15. University of Sydney, Australia, 2020.

ROCHA, C. H. Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas. 2006.

ROJO, R. Multiletramentos – Entrevista com Roxane Rojo. YouTube, 23 maio 2019. Vídeo (10 min 28 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ROSA-DA-SILVA, V. Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa”sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANCHES, B. S. Aprendizagem de Inglês rumo à ação ambiental: promovendo o letramento ambiental e científico por meio de aplicação de uma sequência didática. 2023. 228f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SANTOS, D. F. dos. O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2024.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: Uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. *Polifonia, [S. l.]*, v. 28, n. 52, p. 233–259, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. Currículo

sem Fronteiras, n. 54, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm

SAYER, P. The hidden curriculum of work in English language education: Neoliberalism and early English programs in public schooling. *AILA Review*, 32(1), 36-63. 2019. doi: <https://doi.org/10.1075/aila.00020.say>

SHEDD, J. A. Sal do meu sótão. The Mosher Press, Portland, Maine. 1928.

SCHISSEL, J. L.; DE KORNE, H.; LÓPEZ-GOPAR, M. Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: teacher perspectives from Oaxaca, Mexico, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018. DOI: 10.1080/13670050.2018.1463965.

SECCATO, M. G. Políticas linguísticas e as representações da prática docente no Ensino Fundamental I: língua inglesa em foco. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SECCATO, M. G.; TONELI, J. R. A.; SELBACH, H. V. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. *Revista Letra Magna*, [S. l.], v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i29.2051. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, G. G. Multimodalidade na sala de aula: um desafio. 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12655/12655.PDFXXvmi=>>> Acesso: 02/02/2025.

SOUZA, R. S. Textos literários adaptados de língua inglesa como recurso metodológico no ensino de inglês para crianças. IN: Cláudia Jotto Kawachi-Furlan; Amanda Heiderich Marchon; Pedro Henrique Witches; Gesieny Laurett Neves Damasceno; Roberto Perobelli [Orgs.] *Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua, sociedade e educação*. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 276p.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global, [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Londrina. 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TONELLI, J. R. A. (2005). Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista MOARA*, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014.

TONELLI, J. R. A. PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. IN:

TONELLI, J. R. A., PÁDUA, L. S., OLIVEIRA, T. R. R. Oliveira (Orgs.). Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil. 2017.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G.C.; GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf

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, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TONELLI, J. R. A. A educação linguística nas infâncias como direito à formação cidadã. IN: Cláudia Jotto Kawachi-Furlan; Amanda Heiderich Marchon; Pedro Henrique Witches; Gesieny Laurett Neves Damasceno; Roberto Perobelli [Orgs.] *Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua, sociedade e educação*. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 276p.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 243–266, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i5.73340. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. *Rev. bras. linguist. apl.* 25 (3) • 2025 • <https://doi.org/10.1590/1984-6398202549873>

TORRE, M.E. Participatory Action Research and Critical Race Theory: Fueling Spaces for Nosotras to Research. *Urban Review* 41(1): 106–20. 2009.

TREVISAN FERREIRA, F. Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. 2019. 336f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TREVISAN FERREIRA, F.; PENA, D. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gender and Diversity: taking a stand towards equity. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

TREVISANI, A. P.; PONTARA, C. L.; CORRÊA, F. P. P.; CRISTOVÃO, V. L. L. Globalization, neoliberalism and critical pedagogy: diving into critical concepts for education. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

TUTIDA, A. F. Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VEÇOSSÍ, C. E. O interacionismo Sodiocursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochnov). *Revista Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014.

VELÁSQUEZ-HOYOS, Angela Patricia; VILLEGAS LÓPEZ, Luis Herney. Critical perspectives in English Language Teaching: what is coming? *HOW*, v. 31, n. 2, p. 145-160, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.19183/how.31.2.803>.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHYTE, W. F. E. *Participatory Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“A (meta)rota em educação linguística crítica na produção de materiais didáticos e (auto)formação de professores de Inglês na infância”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“A (meta)rota em educação linguística crítica na produção de materiais didáticos e (auto)formação de professores de Inglês na infância”**, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. Esta pesquisa objetiva a criação e aplicação de uma (meta)rota¹ em educação linguística crítica (CRISTOVÃO & MIQUELANTE, 2021) como um dispositivo mediador na/para a (auto)formação de professores de inglês na infância em um curso de extensão quinzenal de duração de 40h (20h síncronas e 20h assíncronas), sob supervisão da profa. Dra. Juliana Tonelli, às segundas-feiras, das 19h até 21h, com início previsto para 27/07/2022. Desta forma, baseando-nos nas práticas de ensino do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2007, 2008), nos preceitos da educação linguística na infância (MALTA, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021) em adição à perspectivas em educação linguística crítica (JANKS, 2013; FERREIRA, 2018), defendemos a (meta)rota em educação linguística crítica como um instrumento de ensino e formação de professores que contribui para a reprodução de práticas transformadoras nas futuras atuações dos professores em prol de uma educação linguística crítica e transformadora já na infância. Ademais, essa pesquisa procura compreender o alcance da (meta)rota criada, levantar possíveis impactos causados pela (meta)rota na formação dos(as) participantes e delimitar as características integrantes deste procedimento.

O curso objetiva, também, o aprimoramento linguístico por meio de formação crítica e colaborativa de professores e professoras de inglês que atuam nos anos iniciais de escolarização, logo, as aulas serão ministradas parcialmente em inglês e incluirão atividades

¹ O termo proposto consiste em uma variação do dispositivo *sequência didática* proposto por autores da área do Interacionismo Sociodiscursivo. O dispositivo se trata de uma sequência de atividades didáticas (material didático) guiadas por um gênero discursivo que possuem um objetivo social específico. Normalmente, o dispositivo é dividido em seções: contextualização do tema/objetivos; produção inicial; módulos de atividades; e produção final.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

para que tal aprimoramento linguístico aconteça, como práticas de leitura, discussões orais, atividades de escuta e interpretação. Ainda, o curso abordará os seguintes temas: currículo; BNCC; atividades lúdicas e games; cultura e sociedade; identidade do professor de inglês; criticidade na infância; confecção de materiais didáticos; entre outros que possam emergir das necessidades do contexto.

Esta pesquisa possui diversas características a respeito dos seus procedimentos metodológicos. Em primeiro lugar, em relação à abordagem, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, pois se preocupa em analisar e interpretar os dados encontrados no contexto de aplicação da pesquisa. Quanto à epistemologia do processo, por entendermos que a realidade é concebida por meio de construção de significados, não poderíamos tratar a forma que o fenômeno será compreendido por outro modo que não seja interpretativista. Ainda, o pesquisador e formador estará envolvido de forma ativa no contexto de aplicação e da coleta de dados, em uma clara interação com os(as) participantes. Deste modo, esta pesquisa também possui o caráter de pesquisa-ação. Ademais, quanto aos meios de investigação, esta pesquisa também pode ser configurada como uma pesquisa de campo e uma pesquisa bibliográfica.

Para tal, iremos analisar a (meta)rota produzida pelo autor, as rotas produzidas pelos(as) participantes durante a participação do curso e as gravações de áudio e vídeo do curso - que serão gravadas por meio da plataforma digital Google Meet e armazenadas em servidores seguros de Google temporariamente, baixadas para o computador pessoal do pesquisador, eliminadas da plataforma virtual e sendo descartadas em sua totalidade após a defesa do autor. As gravações se fazem necessárias de modo a complementar a análise do procedimento proposto e ilustrar o alcance de certos objetivos do procedimento. A razão para isso é que buscamos amenizar os riscos de vazamentos de dados ao remover esse conteúdo da nuvem o mais rápido possível. Porém, há, inevitavelmente, riscos de vazamentos de dados digitais que fogem do nosso controle, como por exemplo, invasão de hackers e possível divulgação do conteúdo de forma ilegal.

Os procedimentos de análise desta pesquisa são: 1) análise da (meta)rota para verificar se o material carrega características da perspectiva em educação linguística crítica,

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

dos princípios norteadores para a produção das rotas e das perspectivas de educação linguística na infância sob as lentes do referencial teórico supracitado em adição dos saberes necessários para a construção de novas rotas pelos(as) participantes; 2) análise das gravações para verificar se o material produzido atingiu os seus objetivos; 3) análise da(s) rota(s) produzida(s) pelo(s) participantes para verificar se o(s) material(ais) carrega(m) características da perspectiva em educação linguística crítica, dos princípios norteadores para a produção das rotas e da educação linguística na infância; 4) análise da(s) rota(s) produzida(s) pelo(s) participantes sob as lentes dos saberes docentes (a ensinar e para ensinar[FRANCON, CRISTOVÃO, TOGNATO, 2018]); 5) análise das gravações para verificar indícios da compreensão desses saberes; e 6) delimitação, descrição e categorização de características do procedimento proposto.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação, caso aceite participar da pesquisa. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os procedimentos para a coleta de dados por meios digitais, tais como Google Forms e/ou Google Meet, seguirão as orientações da Carta Circular da CONEP de 24/02/2021 (disponível na página do CEP/UEL: <http://www.uel.br/comites/cepesb/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf>).

Os benefícios esperados são: para você, professor(a), a pesquisa contribuirá em reflexões acerca de conceitos da educação linguística crítica, educação linguística na infância e ensino de línguas por meio de gêneros discursivos sob suas próprias práticas e aprimoramento linguístico em Língua Inglesa; para a sociedade acadêmica, esta pesquisa contribuirá com reflexões acerca dos temas supracitados e um novo possível dispositivo mediador de ensino e formação. Quanto aos riscos, não é possível que se preveja os riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que porventura possam ser originados por este estudo. Entendemos, que por se tratar de uma coleta de

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

dados em ambiente virtual, muito do que se é entendido pode ser comprometido por problemas de conexão, falhas nos periféricos que envolvam os aparelhos eletrônicos, entre outros. O contato entre participantes e pesquisadores será realizado apenas pelos encontros síncronos na plataforma Google Meet e por meio de correspondência eletrônica. Não serão requeridos dados sensíveis, como origem racial ou étnica, religião, classe social, opinião política, entre outros, mas é preciso salientar que tais dados possam emergir de diálogos recorrentes das atividades do curso caso o(a) participante escolha compartilhá-los. Recomenda-se que o(a) participante guarde em seus arquivos uma cópia deste documento em formato eletrônico. Garantimos que o(a) participante possui o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Garantimos, também, que o(a) participante possui o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento aqui proposto antes de responder qualquer pergunta, para uma tomada de decisão informada. O pesquisador reconhece a política de privacidade das plataformas a serem utilizadas (Google Meet e Google Forms). Ademais, os(as) participantes terão acesso aos resultados da pesquisa, conforme Item VI, Art. 17, Seção II, Do Registro do Consentimento e do Assentimento, Resolução CNS 510/2016.

A (meta)rota em educação linguística crítica será desenvolvida ao longo do curso, durante o processo de aplicação do material, pois cada contexto terá demandas diferentes e exigirão alterações no material de modo a suprir estas demandas. Ou seja, a meta(rota) é um fazer em construção a depender das condições emergentes durante o processo. Em vista disso, é importante enfatizar que, ao participar da pesquisa, você poderá se encontrar em meio a situações didáticas inesperadas que emerjam naturalmente do desenrolar das aulas.

Não obstante, quaisquer que sejam os desconfortos pelos quais os participantes passem durante a realização da pesquisa, coloco-me à disposição para o diálogo e a sua possível desistência voluntária. Caso haja conflitos ou riscos, estou disposto a auxiliar no que tange às medidas cabíveis à situação por meio da minha experiência como educador e professor. Em casos de emergência, arcarei com os custos de um atendimento psicológico privado.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos



Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 20__.

Pesquisador Responsável:

Lucas Mateus Giacometti de Freitas



Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Sobre a utilização de minha voz e imagem, eu:

- () autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
() não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____