

PROFISSÕES EM TELA: UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA

PROFESSIONS ON THE SCREEN: AN EXPERIENCE OF DEVELOPING CRITICAL AWARENESS IN ENGLISH

Alex Egidio

Doutor em Estudos da Linguagem (UEL) / Michigan State University (MSU)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
egido.alex.alves@gmail.com

Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos

Mestranda no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (UEL)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
barbara.lopesgarcia@uel.br

Recebido em 30 de outubro de 2022

Aceito em 20 de janeiro de 2023

Resumo: Tendo em vista a expansão da educação linguística com crianças e a crescente inclusão de questões sociais em sala de aula de Língua Inglesa (LI), este artigo visa a compartilhar uma experiência didática que buscou problematizar tanto questões de gênero quanto racial, ao se trabalhar com produções multimodais e pesquisas no ensino do conteúdo “profissões”. Assim, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais características fenotípicas são mais recorrentes nas produções multimodais dos alunos? Quais as reações dos/as alunos/as a partir dos resultados das buscas feitas? Quais problematizações, se alguma, os/as alunos/as fazem durante a discussão do tema? No que diz respeito ao contexto, os/as alunos/as estavam matriculados/as no 4º ano do ensino fundamental em uma escola particular, na região sudeste do interior de São Paulo, com duas horas-aula de LI semanais. A unidade didática, desenvolvida pela própria docente, foi adotada para a realização da proposta e teve uma duração de implementação de 4 horas-aula. Em relação aos dados, considera-se as produções multimodais feitas pelos/as alunos/as e os resultados das buscas subsequentes feitas por eles/as, bem como as notas de campo da docente oriundas da discussão sobre a temática na sala de aula e gravações em áudio de momentos de discussão em sala. A partir de uma análise indutiva, nota-se que os/as alunos/as puderam questionar a parcialidade com que pessoas são representadas, no que diz respeito ao gênero e à raça, ao mesmo tempo em que puderam refletir sobre quem são e como se representam frente a outro.

Palavras-chave: Educação linguística na infância. Questões raciais e de gênero. Consciência crítica. Aprendizagem de Língua Inglesa.

Abstract: Bearing in mind the expansion of language education with children and the increasing inclusion of critical pedagogy inside the classrooms, this article aims to share a didactic experience that sought to problematize gender and racial issues, while working with multimodal productions and online research teaching the content “professions” in English classes. Thus, we seek to answer the questions: What phenotypic characteristics are most recurrent in the students’ multimodal productions? What are the students’ reactions based on the results of the research they made? What problematization, if any, the students made during the discussions? About the context, they were all students of the 4th year in an elementary private school, in the state of São Paulo; they had two English classes per week. The didactic unit was developed and adopted by the teacher, herself, to this activity with the duration of four English classes. Regarding the data, we consider the multimodal productions made by the students, the results of the research made by them, the teacher’s notes from the discussions during the classes and audio recordings from moments students debated the issues. From an inductive analysis, we noticed that at the same time students were able to question the bias in which people are represented regarding gender and race, they could also reflect on who they are and how they represent to others.

Keywords: Language education in childhood. Racial and gender issues. Critical awareness. English.

1. Introdução¹

A formação de professores/as de línguas e a educação linguística são os focos pelos quais a Linguística Aplicada (LA) se orienta. Nos dias atuais, entendemos que a riqueza da área da LA repousa no modo como seus/suas pesquisadores/as investigam esses dois focos. No cenário brasileiro atual, há uma diversidade de epistemologias e ontologias (MOITA-LOPES, 2006; 2013) que orbitam as pesquisas em LA. Ao mesmo tempo, a concepção de língua tem se descolado de acepções estruturalistas e se aproximado de uma visão em que ela é entendida como um construto histórica e ideologicamente orientado (PENNYCOOK, 2001; 2021). Nesta acepção, há potencial para refletir como questões sociais são intrinsecamente relacionadas às práticas linguísticas, as quais, por sua vez, são performadas na e para além da sala de aula.

Tais questões sociais abordadas em sala de aula poderiam ser teoricamente discutidas segundo diferentes referenciais; aqui, contudo, escolhemos fazê-lo por meio dos estudos voltados à Linguística Aplicada Crítica (LAC). Desse modo, entendemos também atender à chamada “Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade”, da Revista Leia Escola, ao aproximarmos e tensionarmos uma experiência de sala de aula que abordou representações sociais de gênero e de raça com crianças. Embora este artigo retrate somente *uma* experiência didática em um dossiê que visa a mapear a área da LA, entendemos ser aquela ilustrativa da tendência social e política que a LA tem adotado e intensificado nos últimos anos.

A experiência em sala de aula que aqui refletimos e analisamos foi conduzida por mim, primeira autora, em uma das turmas em que leciono, no estado de São Paulo. Entendemos que eu, segundo autor, contribuí durante o planejamento e a elaboração da atividade e, depois, no tratamento dos dados, análise e escrita deste artigo. O objetivo da atividade foi problematizar questões de gênero e de raça por meio de produções multimodais e autorais das crianças; já neste artigo buscamos analisar, com base nos pressupostos teóricos da LAC, as discussões geridas pela atividade proposta, bem como os resultados obtidos por meio delas. Enquanto perguntas de pesquisa, almejamos responder às seguintes: Quais características fenotípicas são mais recorrentes nas produções multimodais dos/as alunos/as? Quais as reações dos/as alunos/as a partir dos resultados das buscas feitas? Quais problematizações, se alguma, os/as alunos/as fazem durante a discussão do tema? Os dados são constituídos de 32 produções multimodais dos/as alunos/as, notas de campo da professora-pesquisadora, os resultados das buscas subsequentes feitas por eles/as, bem como as gravações em áudio de momentos de discussão em sala.

Na seara educacional, justificamos a escolha das temáticas de gêneros e raciais para trabalho em sala de aula por uma postura tanto social quanto institucional. É social por entendermos que, em um país em que uma menina ou mulher é estuprada a cada 10 minutos e em que 6 de cada 10 casas comandadas por mulheres convivem com a insegurança alimentar (DOLZAN, 2021), não é ético que, como educadores/as, finjamos usufruir de direitos iguais. É igualmente social por compreendermos viver em um país em que o racismo é estrutural e violento, com manifestações cotidianas sutis,

¹ Uma versão preliminar dos resultados desta pesquisa foi apresentada, na modalidade de comunicação oral, no Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), pela primeira autora.

mas efeitos danosos e violentos (EGIDO, 2022c). Conscientes da sociedade em que vivemos, encontramos na LAC a abertura para tornarmos a sala de aula de Língua Estrangeira (LE) em um laboratório das nossas vidas e analisar os usos da LE criticamente. Na seara acadêmica, argumentamos que esta publicação se justifica por contribuir não somente com estudos críticos no campo da educação linguística na infância (FREITAS *et al.*, 2020) como também ilustrar uma possibilidade de adoção de conceitos da LAC - em especial, raça e gênero - em sala de aula de Língua Inglesa (LI).

Organizado em cinco seções, após esta introdução, discorremos sobre nossas lentes teóricas, enfatizando questões de gênero e de raça por uma perspectiva da LAC. Em seguida, apresentamos os principais elementos da pesquisa e do contexto no qual a atividade foi realizada. Na próxima seção, indicamos e comentamos as produções multimodais dos/as alunos/as, relacionando-as às reflexões teóricas. Por fim, tecemos algumas considerações finais, salientando como esta experiência se relaciona a outras similares no âmbito da LAC e como elas são representativas ao considerarmos um mapeamento da LA no Brasil.

2. Linguística Aplicada Crítica: questões de gênero e de raça

Qualquer recorte da história ou tentativa de caracterização de uma área de conhecimento é, inevitavelmente, uma atitude ideológica. Iniciamos esta seção com tal afirmação para justificar o porquê entendemos nossa explicação da LA e da LAC como *uma* leitura local, que parte das nossas experiências e, por vezes, se assemelha a outras (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012). Embora as questões relativas ao ensino de LE tenham tido ênfase em um período de pós Segunda Guerra Mundial (IYER *et al.*, 2014), constituindo, assim, uma primeira vertente de LA marcada por proposições de métodos e abordagens de ensino, compreendemos como marcantes os acontecimentos históricos que inspiraram uma reinterpretação da área para a consideração de questões sociais (e.g., gênero, classe, raça, poder etc.) (SIMPSON, 2011).

No cenário nacional, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 227-228), corroborando com Moita Lopes (1996), indicam que os estudos em LA

visam compreender os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos(as) participantes do discurso no contexto social; procuram analisar a linguagem de modo processual, visto que se interessam por questões ligadas à interação linguística; possuem natureza interdisciplinar e mediadora, utilizando conceitos teóricos de várias disciplinas; promovem a elaboração de teorias, colaborando para o avanço dos conhecimentos sobre língua(gem); e valem-se de métodos positivistas e interpretativistas de análise, pois lidam com subsídios quantitativos e com interpretações subjetivas de pesquisadores(as) e participantes.

Ao concordarmos com a caracterização e os interesses de estudos circunscritos à área da LA, também nos questionamos quais seriam, então, os traços constitutivos da LAC. Importante notar, contudo, que o próprio Pennycook (2001), proponente do termo há mais de duas décadas, sugere que não temos a LAC como independente da LA, mas, sim, como um outro olhar para o mesmo fenômeno: a língua(gem). Voltando às características da LAC, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) consideraram categorias

propostas por Pennycook (2001)² e concluem que a LAC inaugura uma postura política para as questões relativas à língua(gem). A título de exemplo, se na LA mais tradicional a língua(gem) era tomada como um sistema que representa a realidade, na LAC ela é interpretada como construtivamente política que constrói realidades a partir de um embate discursivo constante entre seus falantes.

No âmbito do ensino, por muitas décadas e em muitos contextos, ensinar línguas parecia ser sinônimo de aplicação eficaz de métodos propostos, por vezes, geográfica e ideologicamente distantes dos contextos locais nos quais eram replicados, tomando uma perspectiva de LA tradicional. Nas últimas décadas, entendemos ter havido uma reinterpretação da área da LA, em consideração às problematizações da LAC, levando a um movimento que considera o social e vê as aulas de LEs como eticamente responsáveis pelo mundo social, o qual nunca esteve desconexo das salas de aulas. Em síntese, a sala de aula é um microcosmo da realidade (PENNYCOOK, 2004), ou seja, as injustiças, desigualdades e relações de poder que são cotidianamente exercitadas na sociedade são levadas para dentro da sala de aula. Logo, não podemos tomar esse espaço físico e ideológico (i.e., sala de aula) como neutro ou isento do que acontece para além das suas paredes.

Dentre os vários contextos de ensino, perfis de falantes de LI e perspectivas teórico-metodológicas, voltamo-nos no campo da educação linguística crítica na infância (FREITAS et al., 2020). Este campo tem recepcionado trabalhos que versam sobre políticas linguísticas (BROSSI, 2022), formação de professores/as (EGIDO, 2020), currículo (EGIDO, 2020) e experiências em salas de aula (MALTA, 2019; SECCATTO, 2020), para citar alguns enfoques. Neste artigo, aproximamo-nos especialmente do último.

Considerando a educação linguística crítica na infância, concordamos com Tsao (2008, p. 36) ao argumentar que “tudo que as crianças leem contribuem para a construção de autoimagens que ajudam a formar a auto identidade delas”. Em outras palavras, quando as crianças não conseguem ler no mundo - leitura aqui tomada no sentido proposto por Kress (2003) - profissões que as representem, seja no quesito gênero ou raça - o imaginário delas pode entender aquelas profissões como inalcançáveis ou a si próprias como incapazes. Isto posto, é necessário mencionar também a necessidade de práticas multimodais nas salas de aula para auxiliar as crianças na leitura que fazem do mundo por meio de eventos de letramentos³ dos quais fazem parte. Entendemos como práticas multimodais “o uso de mais de um modo em um texto ou evento de construção de significado” (KALANTZIS; COPE; PINEIRO, 2020, p. 181); práticas estas que permitem que os/as alunos/as sejam capazes de modificar o mundo ao invés de simplesmente viver no automático.

Nas duas próximas subseções, voltamo-nos para as questões de gênero e de raça, respectivamente. Ao final, concluímos com um endereçamento à crítica velada que ainda percebemos existir no que diz respeito à educação linguística crítica com crianças.

² A saber: Política do conhecimento, Política da língua, Política do texto, Política da pedagogia e Política da diferença.

³ “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.” (HEATH, 1982 *apud* SOARES, 2002, p. 145)

Questões de gênero

Gênero é uma categoria socialmente construída que encontra sua sustentação no imaginário social, por meio de peças publicitárias, livros, filmes, redes sociais e no dia a dia das pessoas nas suas performances. Ao ser socialmente construída, ela também pode ser questionada e reconstruída; entendemos a sala de aula como campo fértil para esse repensar. Nesse sentido, em sua reflexão sobre a não conformidade de gênero, Burton (2020, p. 35) afirma que “[d]esafiar as normas de gênero por meio do uso de livros ilustrados cria uma consciência sobre as maneiras pelas quais as identidades são compreendidas, moldadas e restringidas socioculturalmente.” Além de concordarmos, expandimos a afirmativa da autora com base na nossa experiência em sala de aula ao entender que produções multimodais das próprias crianças e buscas realizadas por elas de imagens na internet podem resultar nesta mesma consciência. Sobre a importância desse questionamento das normas de gênero, a autora afirma que:

Quando o gênero é entendido e ensinado a ser uma construção que governa os sistemas de organização social ao mesmo tempo que é um aspecto importante do desenvolvimento da identidade individual, as crianças não conformes com o gênero têm suas experiências valorizadas e validadas tanto quanto seus pares cisgêneros. (BURTON, 2020, p. 37)

Em outras palavras, Burton (2020, p 35) afirma que “gênero [é] uma construção sociocultural que pode ser ativamente desconstruída”. Justamente por corroborarmos o entendimento da autora de que a categoria de gênero pode ser desestabilizada e, conseqüentemente, mais pessoas se sentirem valorizadas, que abordamos a questão de gênero tanto nas instruções da atividade conduzida (que descrevemos na terceira seção) quanto na análise das produções multimodais dos/as alunos/as (que apresentamos na quarta seção). No que diz respeito às profissões, especificamente, concordamos com Oliveira (2008, p. 98) que “[...] questões de gênero influenciam e decidem uma série de situações [...] decisões acerca do valor do salário que uma pessoa irá receber, sua aceitação nos diferentes grupos sociais, e os papéis que exercerá em seu cotidiano particular [...]”. Em outras palavras, no âmbito da vida em sociedade, no geral, e no das profissões, em específico, a questão de gênero parece-nos ser, antagonicamente, convite de entrada ou cartão de saída, a depender do corpo que busca ocupar certos espaços. Em síntese, é também por essas razões que escolhemos tensionar questões de gênero em uma sala de aula de LI.

Ao revisarmos a literatura em LAC a respeito do trabalho com questões de gênero em aulas de LI, notamos que há considerável número de pesquisas publicadas com os seguintes focos: discussão de questões relativas a gênero na formação inicial e continuada de professores/as (FURIO, 2022) e em salas de aula no ensino médio e cursos livres (MALTA, 2019; SECCATTO, 2020). Contudo, poucos ainda nos parecem ser relatos de pesquisa que abordem tal temática em sala de aula de LI com crianças. Citamos, aqui, os poucos - embora muito relevantes - estudos que encontramos: Furio (2022) problematiza construções identitárias de professoras de LI para crianças, por meio de uma análise discursiva e questões de gênero. Malta (2019) relata uma experiência em sala de aula de línguas com crianças, em que problematiza padrões socialmente construídos e, logo, esperados, a partir das atividades propostas. Seccatto (2020) discute questões de raça ao também problematizar o tema em sala de aula. Esses

estudos comungam do espaço no qual essas discussões aconteceram: a sala de aula de LI; característica comum em sintonia com a pesquisa que relatamos.

Questões de raça

Em um país estruturalmente racista como o Brasil, não lemos com espanto - mas com tristeza - que 84% da população percebem o racismo, apesar de apenas 4% se consideram preconceituosos (FILIPPE, 2021). O que este dado nos revela é uma ainda carente consciência coletiva. O insuficiente pagamento desta dívida histórica com corpos negros é o que justifica ações governamentais, como, por exemplo, a Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências”. (BRASIL, 2003, p. 1). Complementarmente, encontramos respaldo nesta lei para abordar questões raciais em sala de aula de LI, tal como ilustraremos na análise.

Para além de ser uma demanda social, há fundamento acadêmico tanto na LAC (PENNYCOOK, 2001; 2022) quanto nos estudos brasileiros (FERREIRA, 2015; 2022; MOITA-LOPES, 2006; 2013). Em relação a estes, destacamos a contribuição conceitual de Ferreira (2015, p. 138) ao propor o *Letramento Racial Crítico*, a partir de suas experiências de vida, de ensino e de pesquisa. A autora entende que o:

[L]etramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados *no nosso dia a dia*, e o quanto raça e racismo têm impacto em *nossas identidades sociais* e em *nossas vidas*, seja *no trabalho*, seja *no ambiente escolar, universitário*, seja *em nossas famílias*, seja *nas nossas relações sociais*. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

Na conceitualização acima, Ferreira (2015) não somente evidencia os espaços nos quais o racismo, seja ele velado ou explícito, acontece, mas também chama para si - e para seus/suas colegas de profissão - a responsabilidade de reconhecer e discutir em sala de aula de LI tal problema, que é social, histórico, estrutural e, por que não, ético.

Em nosso país, quando refletimos a respeito da questão racial, corroboramos com Ferreira (2022, p. 210) ao entender a raça “[...] como social, histórica e discursivamente construída”. Logo, “[...] as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas”. Isto posto, no âmbito da experiência da sala de aula de LI que relatamos, buscamos compreender qual o imaginário de crianças no que diz respeito às profissões estudadas em sala, ou seja, o quão racializadas essas profissões são ou deixam de ser.

Por que abordar questões de raça em aulas de LI? Como uma resposta, social e política, há uma tendência ideológica e mundial que tem apagado corpos e vivências racializadas. Em outras palavras, o mito do falante nativo (KIRKPATRICK; DETERDING, 2011) acaba por anular e apagar a existências de falantes desta língua que não atendem ao ideal de falante ideal, nativo, branco. Respondemos ao convite deste dossiê temático, que busca mapear as contribuições da LA para o ensino de

línguas estrangeiras na contemporaneidade, sinalizando que os estudos raciais, oriundos na Teoria Racial Crítica e traduzida para o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015; 2022), têm inspirado práticas em salas de aula de LE - neste caso, de LI - que se propõem antirracistas. A título de exemplo, citamos as experiências e relatos de Santos (2021), que evidencia o potencial de contação de histórias - que, neste caso, entendemos ser contranarrativas - em uma agenda antirracista com crianças; Santos (2022), que abordou a temática racial pela problematização do cabelo; e Seccatto (2020), que se voltou para a problematização do lápis 'cor de pele', para citar alguns estudos.

Por fim, àqueles/as que questionam a pertinência de abordar questões de gênero e de raça com crianças em aulas de LI, argumentamos que tal questionamento é injusto ao considerar - talvez inconscientemente - as crianças como apolíticas, acrílicas e não merecedoras de ainda refletirem sobre a vida que vivem. Por uma postura ética do entendimento do outro, precisamos ver as crianças como capazes, inteligentes e interessadas. Parece-nos óbvio, contudo, abordar tais temáticas em sala de aula de modo que considere as especificidades da faixa etária desses indivíduos. Em síntese, não se trata de não abordar tais assuntos por eles não serem capazes de compreender, mas fazê-lo com a sensibilidade que requerem.

3. Desenhando a pesquisa

Classificamos este estudo como de natureza qualitativa por concordarmos com Denzin e Lincoln (2000) a respeito da agenda a ser defendida. Nas palavras dos autores: “Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre.” (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 17). Por comungarmos do desejo e da busca de uma sociedade mais justa, livre e democrática, sem preconceitos e discriminações orientados por questões de raça e gênero, buscamos promover uma experiência em sala de aula orientada pela LAC.

A experiência de sala de aula que analisamos foi conduzida por mim, primeira autora, docente da turma. Complementarmente, a minha participação, segundo autor, aconteceu nos seguintes momentos: escolha da temática a ser trabalhada, concepção dos tipos de atividades, análise do material empírico (i.e., produções dos/as alunos/as e suas falas, anotadas pela primeira autora a partir de sua memória e gravações em áudio das interações em sala). Concebemos esta relação entre nós, autora e autor, e a temática como um exemplo de estudo que carrega traços de uma duoetnografia (em inglês, *duoethnography*) (NORRIS; SAWYER; LUND, 2012). Nas palavras deles, “a duoetnografia é uma metodologia de pesquisa colaborativa na qual dois ou mais pesquisadores justapõem suas histórias de vida a fim de fornecer múltiplas compreensões de um fenômeno social.” (NORRIS; SAWYER; LUND, 2012, p. 1) Entendemos que o fenômeno social em tela é a discussão de questões de raça e gênero em aula de LI, a partir de produções dos/as alunos/as e buscas de imagens na internet. Este fenômeno já foi tema de estudo do segundo autor (EGIDO, 2019) que traz sua experiência prévia para esta discussão.

Outro aspecto da duoetnografia é o processo colaborativo intrínseco entre nós, autora e autor, na escolha da temática a ser trabalhada, concepção dos tipos de atividades, análise do material empírico (i.e., produções dos/as alunos/as e suas falas, anotadas pela primeira autora a partir de sua memória e gravações em áudio das interações em sala). Compreendemos que o resultado da atividade didática, da

experiência em sala de aula e da análise e escrita deste artigo são, indubitavelmente, produtos da nossa relação próxima e aprendizado mútuo.

Desenvolvemos o presente estudo em uma escola particular localizada na região sudeste do interior do estado de São Paulo. A maior parte dos/as alunos/as é de classe média baixa, visto que a escola se enquadra na rede particular, mas é mantida em boa parte por outras instituições privadas, fornecendo, assim, um ensino de baixo custo para a comunidade.

A turma escolhida para desenvolver este trabalho foi um 4º ano do ensino fundamental, com 32 alunos/as, sendo 15 meninos e 17 meninas, todos/as com nove anos de idade. A escola centra seu ensino em uma perspectiva sociointeracionista, valorizando os/as alunos/as como protagonistas da própria aprendizagem, por meio da interação com a realidade que os/as circunda. Nesse caso, para o ensino de LI, é de extrema importância levar em consideração o contexto histórico, social e cultural em que essa língua está inserida, assim como esses mesmos contextos de que as crianças fazem parte. Como concepção de ensino, é pedido que a professora de LE - neste caso, a primeira autora do artigo, docente da turma - se ancore na abordagem comunicativa. No geral, professores/as e alunos/as contam com material didático fornecido pela escola; entretanto, é permitida pela coordenação pedagógica qualquer variação desse material, bem como quaisquer atividades extras que sejam vistas como importantes para a aprendizagem dos/as alunos/as.

A atividade desenvolvida e que é foco deste artigo teve o tempo de implementação de 4 horas-aula, ou seja, duas semanas das aulas de LI da instituição em agosto de 2022. As etapas de desenvolvimento foram: 1. apresentação das profissões em LI aos/as alunos/as por meio de recursos visuais, utilizando a tradução interlinguística (BRITTO, 2013), uma vez que fornecer imagens acabaria por influenciar nas produções multimodais dos/as alunos/as, essa etapa teve a duração de uma hora-aula (50 minutos); 2. Depois, com a duração de mais uma aula, eles/as registraram, por meio de suas produções multimodais, algumas profissões selecionadas pela docente, sendo elas: *doctor, plumber, cleaner, teacher, bricklayer, lawyer, hairdresser e police*; 3. Após a produção, os/as alunos/as fizeram pesquisas por imagens dessas mesmas profissões em ferramentas digitais de busca, em que todos/as os/as colegas de turma puderam ver os resultados obtidos; 4. Em seguida, eles/as apresentaram à turma as produções feitas em seus cadernos. Nesse momento, a docente endereçou algumas perguntas como forma de mediar a apresentação, tais como “por que você escolheu desenhar mulher?” “há algum trabalhador(a) negro(a) retratado em seu desenho? Por quê?” e os/as estudantes justificaram algumas escolhas; 5. Eles/as foram desafiados/as a discutir os resultados obtidos na pesquisa em ferramentas digitais, discussão essa que foi, mais uma vez, mediada pela professora com perguntas como “as imagens que vocês encontraram são parecidas com os desenhos que fizeram?”, “elas retratam as mesmas coisas?”, “as imagens que apareceram nos resultados retratam o que vocês veem no dia a dia?” “E seus desenhos?”; e, por fim, 6. Os/as alunos/as fizeram um autorretrato após as reflexões, em que deveriam se retratar em alguma profissão. As etapas de 3 a 6 tiveram a duração de mais duas horas-aula que aconteceram de modo bloqueado (ou seja, 100 minutos ininterruptos). Os resultados obtidos nas produções deles/as e as discussões serão relatadas na seção a seguir.

O material empírico analisado é constituído por 32 produções multimodais dos/as alunos/as, notas de campo da professora e gravação em áudio somente dos momentos de discussão da temática entre as crianças e a professora, totalizando 60 minutos de gravação no decorrer das 4 aulas. Em relação às categorias de análise, elas

foram indutivamente criadas e são: reafirmação da normatividade; desestabilizando questões de gênero; desestabilizando questões raciais; e pesquisas e produções finais, em que dispomos de uma interação entre a professora e alguns/mas alunos/as. Cada categoria será foco de uma subseção na seção seguinte.

No que diz respeito aos cuidados éticos de ordem burocrática (EGIDO, 2022a; REIS; EGIDO, 2017), informamos que a experiência didática aqui relatada não foi inicialmente proposta para fins de pesquisa, razão pela qual, segundo o inciso VIII do art. 1, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), é dispensada a submissão e aprovação deste texto por um Comitê de Ética em Pesquisa. Esclarecemos, contudo, que a primeira autora, que figurou como professora da turma, obteve autorização da instituição escolar para relatar esta experiência de sala de aula. Em relação aos cuidados éticos de ordem emancipatória (EGIDO, 2022b; REIS; EGIDO, 2017), compartilhamos nosso cuidado com a linguagem ao relatar as impressões dos/as alunos/as crianças, nossa tomada de consciência em entendê-los/as como seres pensantes, inteligentes e interessados/as, sem desconsiderar sua faixa etária. O outro - neste caso, as crianças - exigem que demos nosso melhor, como professora/professor, pesquisadora/pesquisador e seres que agem e con-vivem no mundo (EGIDO, 2022c).

4. Profissões em tela: o que desenham e pensam os/as alunos/as

As discussões geradas a partir da mediação da professora nas etapas 3, 4 e 5 foram gravadas em áudio, totalizando 60 minutos de gravação que terão alguns trechos transcritos ao longo da seção de análise. Importante ressaltar que, em razão da extensão deste artigo, não há espaço para apresentar a transcrição na íntegra; portanto, dispostemos apenas de alguns trechos pertinentes à nossa discussão. Como já indicamos anteriormente, classificamos as produções das crianças em três categorias temáticas, as quais explicamos e ilustramos abaixo.

Reafirmação da normatividade

A escolha do título desse grupo de trabalhos se deu pelo fato de que “nós moramos em uma sociedade racializada onde a branquitude é posicionada como normativa.” (LADSON-BILLINGS, 1998 *apud* FERREIRA, 2014, p. 246). Dessa forma, as produções dos/as alunos/as enquadradas nesse grupo retratam todos/as os/as trabalhadores/as brancos/as (como exemplo nas Figuras 1, 2 e 3). Quando as mulheres são retratadas, elas são posicionadas em profissões já estereotipadas, tais como faxineira, professora e cabeleireira, dado este que corrobora alguns dos resultados de Egido (2018). Das 32 produções analisadas, 20 delas foram classificadas nesse grupo, uma vez que seguem o mesmo padrão, ou seja, a reafirmação dos estereótipos de gênero e de raça.

Figura 1 - Produção multimodal representativa da reafirmação da normatividade (Aluno Ricardo)

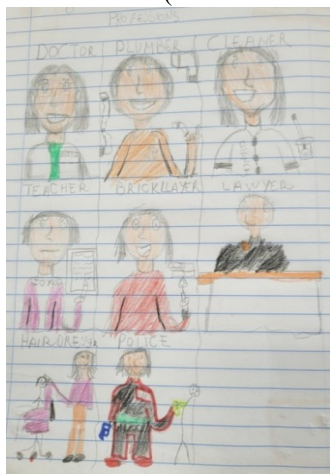
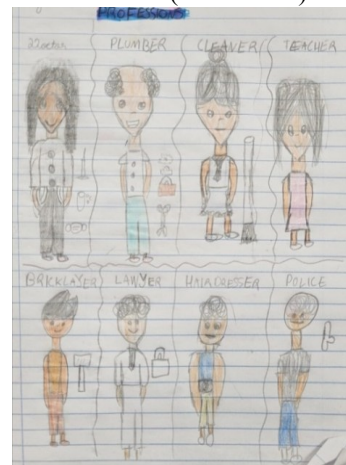


Figura 2 – Produção multimodal representativa da reafirmação da normatividade (aluna Mariana)



Figura 3 – Produção multimodal representativa da reafirmação da normatividade (aluna Lívia)



Fonte: Material empírico da professora-pesquisadora

Foi possível notar, através da análise das produções, que a maior parte dos/as alunos/as negros/as retrataram todos/as os/as trabalhadores/as brancos/as. Quando todos/as foram questionados/as do porquê não terem retratado diferenças nos tons de pele, algumas respostas deles/as foram:

Aluno Ricardo⁴: “fiz no automático, não pensei nisso.” (m. 09⁵)

Aluna Mariana: “sempre pinto todos os desenhos com o mesmo tom de pele, não sei o porquê.” (m. 13)

Aluna Lívia: “eu nunca parei para pensar no porquê faço isso, mas nunca pinto meus desenhos com peles negras, mesmo eu sendo negra.” (m. 19)

À vista desses relatos, podemos perceber que eles/as demonstraram dificuldade em expressar diferenças nos tons de pele, entendemos como um certo discurso de não enxergar essa diversidade de tons, o que “[...] desabilita a possibilidade de a nação localizar o privilégio branco em troca de um paraíso racial imaginário de mistura, combinação e miscigenação.” (LEONARDO, 2000 *apud* FERREIRA, 2014, p. 247) Falas como essas dos/as alunos/as encontram morada em discursos correntes de “não vejo cor, vejo a pessoa” ou até mesmo “para mim são todos iguais”. Falas como essas, a nosso ver, descredita tanto vozes que clamam por justiça, considerando instâncias de racismo, quanto silenciam - por meio de um processo discursivo - as experiências de vidas daqueles/as que se veem racializados/as. Isso faz com que tenhamos uma grande dificuldade na objetividade de enxergar “a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racionalidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade.” (LABORNE, 2014, p. 247)

⁴ Todos os nomes de alunos/as aqui apresentados são fictícios, para preservação da identidade deles/as.

⁵ Indicamos, entre parênteses, o minuto no áudio em que o trecho se encontra.

Em linhas gerais, entendemos que esse imaginário de normatividade é questionado quando os/as alunos/as, enquanto usuários/as da linguagem, têm contato com outros corpos, experiências de vida e tons de pele. É esse processo de proximidade com o diverso que entendemos acontecer, em certa medida, nos dois próximos conjuntos de desenhos, os quais contemplam produções que desestabilizam aspectos da normatividade.

Desestabilizando questões de gênero

As produções aqui consideradas problematizam, de alguma forma, as questões de gênero, sejam essas voltadas ao sexo masculino ou ao feminino. Das 32 produções, analisamos que 08 delas se encaixam nessa categoria. Reconhecemos *gênero* como sendo “uma construção sociocultural que pode ser ativamente desconstruída” (BURTON, 2020, p. 35) - que é o que buscamos atingir com o desenvolvimento do pensamento crítico dos/as alunos/as quanto à problematização dessa categoria social.

Concordamos ainda com Oliveira (2018), ao citar Zinec (2001), ao afirmar que:

gêneros têm a ver com papéis socialmente construídos de mulheres e homens. De que modo a sociedade vê os papéis de mulheres e homens e o que é esperado de ambos [...] depende de um número de fatores: culturais, políticos, econômicos, sociais e religiosos. Tais papéis são igualmente afetados pelos costumes, leis, classe e raça, como também preconceitos inseridos em dada sociedade.” (ZINEC, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 98)

Levando essa acepção em consideração e analisando as produções e falas dos/as alunos/as, constatamos que a maior parte das problematizações desse grupo foram feitas por alunas mulheres, as quais não a fizeram sem pensar (como a grande maioria no grupo apresentado anteriormente). Quando questionadas sobre suas produções, algumas falas foram:

Aluna Juliana: “desenhei mulheres em todas as profissões para mostrar que mulheres podem trabalhar em qualquer lugar” (m. 23)

Aluna Marcela: “desenhei mulheres em todas as profissões porque eu sou mulher.” (m. 30)

Aluna Alice: “desenhei mulheres nessas profissões (*lawyer* – advogada, *doctor* – médica, *police* – policial) porque antigamente não existiam mulheres trabalhando nelas”. (m. 33)

Figura 4 – Produção multimodal representativa da desestabilização das questões de gênero (aluna Juliana)

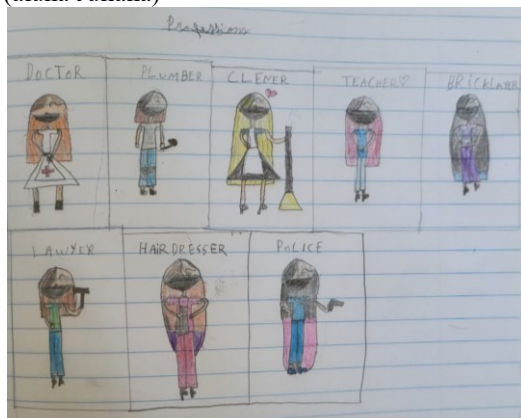
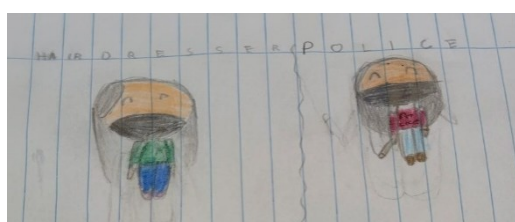


Figura 5 – Produção multimodal representativa da desestabilização das questões de gênero (aluna Marcela)



Figura 6 – Produção multimodal representativa da desestabilização das questões de gênero (aluna Alice)



Fonte: Material empírico da professora-pesquisadora.

Dito de outro modo, percebemos que as alunas mulheres se posicionaram de modo mais crítico nesta questão do que os alunos homens, visto que as 08 produções que se encaixam nesse grupo foram todas feitas por alunas mulheres. Argumentamos, contudo, que é necessário o envolvimento de todos/as, independentemente do gênero com o qual se reconhece; em que cada um/a contribui a partir de suas experiências de

vida. Não podemos deixar de concordar com Oliveira (2018, p. 98), quando afirma que “as questões de gênero influenciam e decidem uma série de situações” desde o valor do salário à sua aceitação em grupos específicos; logo, todos/as são, de certo modo, afetados/as.

Em síntese, os desenhos acima e as falas das alunas evidenciam um empoderamento feminino no âmbito profissional. Do ponto de vista da educação linguística, é inquestionável a importância da desestabilização da hipervalorização do gênero masculino, a partir da criação de espaços em que alunos/as possam representar o que veem fora da sala: mulheres que ocupam espaços profissionais que antes eram somente desejáveis. Concluímos esta seção denunciando a ainda carente rede de suporte para mulheres que buscam a inserção profissional.

Desestabilizando questões raciais

Aqui, agrupamos as produções que retrataram alguma diferença racial dos/as trabalhadores/as apresentados/as. Apenas 04 das 32 produções se enquadram nesse grupo. Uma delas, em especial, nos chamou atenção: um aluno negro retratou a maior parte dos profissionais com tons de pele escuros em sua produção (Figura 7). Quando questionado pela professora, ele relatou o seguinte:

Aluno Anderson: “desenhei a maior parte negra, porque sou negro e quero conseguir me ver nas profissões”. (m. 37)

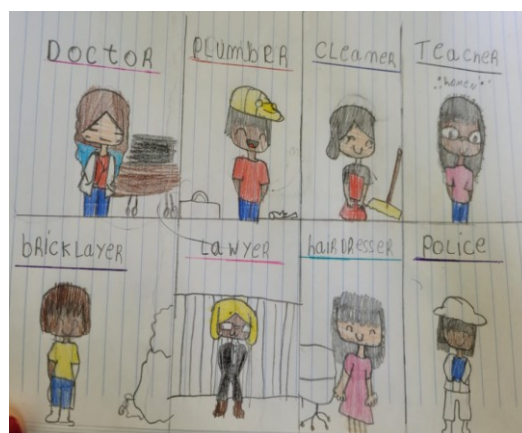
Em outro caso, uma outra aluna desenhou alguns profissionais com tons de pele escuros (Figura 8) e quando questionada sobre o porquê ter escolhido exatamente esses/as trabalhadores/as para retratá-los com a pele negra, ela disse:

Aluna Rafaela: “desenhei essas pessoas negras porque é o que vivencio no dia a dia”. (m. 39)

Figura 7 – Produção multimodal representativa da desestabilização das questões raciais (aluno Anderson)



Figura 8 – Produção multimodal representativa da desestabilização das questões raciais (aluna Rafaela)



Fonte: Material empírico da professora-pesquisadora.

Com a fala desta última aluna, podemos entender que “[a] realidade social é construída pela formação e pela troca de histórias sobre situações individuais. Essas histórias servem como estruturas interpretativas a partir das quais nós impomos ordem na experiência e a experiência em nós” (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995, p. 57). Sendo assim, a nossa vivência e tudo o que percebemos como parte da nossa realidade influenciam na forma que enxergamos e passamos a representar o mundo. Nesse sentido, entendemos que essa desestabilização também acontece quando os/as alunos/as - para além da sala de aula de línguas - veem em *outdoors*, propagandas e em quaisquer mídias pessoas negras. A representatividade e a ocupação de espaços - todos eles - é essencial. Especificamente na sala de aula de línguas, os materiais precisam representar a diversidade racial brasileira.

É interessante compartilhar que nenhum/a aluno/a relatou que desenhou trabalhadores/as negros/as em profissões mais marginalizadas pela sociedade, que é o que supomos previamente que aconteceria, visto que é uma realidade na nossa sociedade. O levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018 constatou que, dentre a população negra do país, 64,2% dos/as trabalhadores/as estão desocupados/as e 66,1% são subutilizados/as. Assim, a informalidade atinge mais esse grupo de pessoas. Ao mesmo tempo que 34,6% de pessoas brancas se encontram em condições informais de trabalho, são 47,3% de pretos/as e pardos/as encontrados/as nesta situação (NITAHARA, online). Essa triste realidade também é representada em imagens encontradas em ferramentas de busca online, tal como indicado no estudo de Egido (2018).

Ferreira (2014), ao citar Bento (2011), comenta sobre a diferença entre os/as trabalhadores/as negros/as e brancos/as no mercado de trabalho:

[...] Todos os mapas que comparam a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitam que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (BENTO, 2011 *apud* FERREIRA, 2014, p. 248)

Em linhas gerais, o racismo estrutural no Brasil tem como um de seus sintomas o descompasso, no âmbito profissional, entre pessoas brancas e negras/pardas. Um modo de enfrentamento é, nesse sentido, a representação e a discussão na e para além da sala de aula de línguas.

Pesquisas e produção final

Além das apresentações das produções multimodais dos/as alunos/as, as duas últimas aulas contaram com a pesquisa em ferramentas de busca online, em que as crianças constaram, com a mediação da professora, que as imagens encontradas online eram diferentes de suas produções, sendo que ambos não retratavam a realidade. Fato esse que podemos perceber no seguinte diálogo:

Professora: E aí, pessoal, pesquisamos ‘doctor’. O que vocês veem? Está igual ao desenho que vocês fizeram?

Aluno Anderson: Professora, nesse aqui apareceu só um médico negro nas imagens. Por quê?

Aluna Jéssica: Acho que é porque é mais difícil ver médico negro, é uma profissão mais ‘chique’. A gente também quase não desenhou médico negro.

Aluna Alice: Ah, mas olha só, aparece mais homem do que mulher também, mas acho que isso está errado. Quando vou ao hospital, vejo bastante mulher médica, não sei por que não aparece nas imagens. (m. 51)

Após todas as discussões dos/as alunos/as, eles/as foram desafiados/as a se retratarem em uma profissão que gostariam de exercer no futuro. Com as produções finais dos autorretratos, conseguimos perceber que os/as alunos/as passaram a refletir melhor sobre seus desenhos e sua autoimagem e autorrepresentação, pois os/as alunos/as negros/as (sete alunos/as negros/as dos 32 alunos/as, no total) conseguiram se retratar com peles negras, o que não aconteceu, em sua maioria, nas primeiras produções.

Concluimos esta seção afirmando que percebemos que a maioria dos/as alunos/as tende a agir no automático, o que resulta em uma manutenção da normatividade. No mesmo sentido, notamos que essa manutenção também acontece nas ferramentas de busca online (e.g., Google, ferramenta usada pelos/as alunos/as em sala durante a atividade que resultou nas produções dos desenhos). Em síntese, há uma visão parcial da realidade, em que somente um corpo, um gênero e uma raça são tomados como existentes, possíveis e desejáveis nas profissões. Embora essa tenha sido a maioria das representações nas produções multimodais, com o desenvolvimento da atividade apresentada, é notável que os/as alunos/as passaram a refletir sobre questões de raça e de gênero, a partir das apresentações dos colegas que levantaram questionamentos mais críticos, e a partir das discussões sobre a análise dos resultados nas ferramentas de buscas.

5. Considerações finais

Entendemos que cumprimos nosso papel social enquanto educadora e educador em oportunizar momentos de reflexões e compartilhamento de ideias, uma vez que um dos objetivos que interpretamos como caro à aula de LI é “tornar acessível a possibilidade de alunos e professores se tornarem flexivelmente conscientes do que o falar-como-sempre provoca em si mesmos e nos outros.” (DAVIES, 1998, p. 12) Isto posto, compreendemos que os/as alunos/as deixaram de fazer e pensar no automático, falar-como-sempre e agir-como-sempre, para exercitarem uma visão mais crítica da sociedade e da realidade da qual fazem parte. Nesse sentido, esse convite à reflexão e ao questionamento do que os/as alunos/as tomavam como certo nas profissões serviu tanto para desconstruírem versões parciais da realidade quanto para refletirem sobre quem são e como se autorrepresentam. Assim, ao pensarem *com* e *sobre* outro puderam conhecer mais de si mesmos/as.

Em relação às perguntas de pesquisa, abordamos cada uma delas. Sobre a questão “Quais características fenotípicas são mais recorrentes nas produções multimodais dos alunos?”, notamos que a maioria dos/as alunos/as continua a retratar o que é veiculado a eles/as como normatividade, ou seja, corpos brancos e, em sua

maioria, homens. Não podemos desconsiderar, contudo, as produções multimodais que retrataram corpos negros e pardos e posicionam mulheres em diversas profissões; os motivos pelos quais alguns/mas alunos/as assim fizeram foram variados, como evidenciamos na análise. No que diz respeito à segunda pergunta “Quais as reações dos/as alunos/as a partir dos resultados das buscas feitas?”, notamos que eles/as demonstraram surpresa ao se depararem com os resultados encontrados, pois não viam aquelas imagens como o retrato real da realidade, e passaram a refletir a partir dos resultados, sobre suas próprias produções. Por fim, a respeito da terceira pergunta “Quais problematizações, se alguma, os/as alunos/as fazem durante a discussão do tema?”, concluímos que alguns/mas alunos/as foram mais críticos e questionadores ao se colocarem nas questões de gênero e de raça, engajando e questionando os/as outros/as alunos/as e até a professora do porque de algumas produções e resultados encontrados; no entanto, a maioria ainda se demonstrou passivo nas discussões, apesar de demonstraram aprender com os/as demais colegas.

Embora trate-se de uma experiência de sala de aula isolada, entendemos ser ilustrativa tanto da necessidade quanto da potencialidade da discussão dessas temáticas, pela perspectiva da LAC, em educação linguística na infância, ao aproximarmos e tensionarmos essa experiência que abordou representações sociais de gênero e de raça com crianças. Neste relato, entendemos que as reflexões impressas na seção da análise foram possíveis graças às constantes trocas e diálogos entre nós, autora e autor. Foi esse diálogo constante e muito próximo que nos motivou a caracterizar este estudo também como uma duoetnografia (NORRIS; SAWYER; LUND, 2012), pesquisa na qual duas pessoas imprimem suas impressões e experiências de vida únicas a respeito de uma temática. No nosso caso, relacionamos nossas visões de mundo a respeito das questões de gênero e raça em aulas de LI. O/A leitor/a perceberá, contudo, que não apresentamos isoladamente nossas interpretações nas análises, isso simplesmente por entendermos que elas foram intrinsecamente construídas em conjunto, ao passo que discutíamos a atividade, as interações em sala e as produções dos/as alunos/as. Logo, tomamos as análises como genuinamente coautorais, pois nelas chegamos graças às nossas interações.

Indicamos, contudo, que houve limitações de natureza temporal, tanto para a elaboração da atividade didática quanto para a sua implementação. Do ponto de vista didático-pedagógico, era de nosso interesse expandir ainda mais essa atividade e continuar abordando a temática em mais aulas, havia, no entanto, um próximo planejamento de conteúdo didático a ser trabalhado pela professora. Complementarmente, entendemos que um trabalho em sala de aula de LI orientado pela LAC não precisa desconsiderar o planejamento escolar, mas, sim, considerá-lo para escolha da temática e dos componentes linguísticos a serem abordados.

Enquanto orientações a estudos futuros, vislumbramos tanto a expansão da educação linguística na infância, por meio das seguintes iniciativas: criação e intensificação de contextos públicos e privados de educação linguística; temas de pesquisa emergentes que aproximem a LAC da educação linguística na infância; e intensificação do reconhecimento do papel político da LAC brasileira frente à identificação e enfrentamento do preconceito e discriminação impulsionados por raça e ou gênero. Em linhas gerais, a LAC tem contribuído para a compreensão do papel político que educadores/as de línguas exercem na e para além da sala de aula.

Referências

BENTO, M. A. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Disponível em: <http://midiaetnia.com.br/wpcontent/uploads/2010/09/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf>. Acesso em: 14 Set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRITTO, C. **Inglês para brasileiros: uma análise da língua materna e da tradução no Upgrade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123049>>. Acesso em: 18/08/2022.

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

BURTON, C. Gender disrupted during storytime: Critical literacy in early childhood. **Journal of Childhood Studies**, New York, v. 1, n. 1, p. 35-48, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346893392_Gender_Disrupted_During_Storytime_Critical_Literacy_in_Early_Childhood> . Acesso em 23/09/2022.

DAVIES, B. Critical literacy in practice: Language lessons for and about boys. **Opinion**, New York, v. 27, n. 2, p. 12–22, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 2000.

DOLZAN, M. 6 em cada 10 casas brasileiras vivem insegurança alimentar; falta comida em 15%. **UOL Notícias**. Publicada em: 13/04/2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2021/04/13/6-em-cada-10-casas-brasileiras-vivem-inseguranca-alimentar-falta-comida-em-15.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 28/10/2022.

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética tradicional: orientações para submissão de projeto de pesquisa. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem: tipos, instrumentos e métodos**. Goiânia: Scotti, 2022a. p. 14-31.

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética emergente: as relações humanas que as normativas de pesquisa não contemplam. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.).

Percursos metodológicos em estudos da linguagem: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Scotti, 2022b. p. 32-40.

EGIDO, A. A. **Ética docente:** encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística. 2022. 46052 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022c.

EGIDO, A. A. Práticas de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: um estudo discursivo Foucaultiano. In: FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V. (Org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?**. Anápolis: Editora UEG, 2020. p. 69-94.

EGIDO, A. A. **Students' assumption, prejudice, and discrimination in an English language class.** Curitiba: APPRIS, 2018.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>>. Acesso em: 15/08/2022.

FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. J. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Campinas: Pontes, p. 127-160, 2015.

FERREIRA, A. J. Letramento racial crítico. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022. p. 207-214.

FURIO, M. **O currículo e o estágio:** práticas de formação crítica para o ensino de língua inglesa para crianças. Parecer consubstanciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina. CAAE: 16183619.7.0000.5231.

FILIPPE, M. No Brasil, 84% percebe racismo, mas apenas 4% se considera preconceituoso. **Exame.** Publicado em: 28/04/2021. Disponível em: [No Brasil, 84% percebe racismo, mas apenas 4% se considera preconceituoso | Exame](#) Acesso em: 28/10/2022.

FREITAS, C. C. *et al.* (Org.). Dossiê: Educação Linguística na Infância. **Via Litterae** • Anápolis • v. 12, n. 2 • p. 134-342 • jul./dez. 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KIRKPATRICK, A.; DETERDING, D. World Englishes. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics.** New York: Routledge, 2011. p. 373-387.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LABORNE, A. A. P. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 148-161, 2014.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, New York, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **Qualitative Studies in Education**, London, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

LADSON-BILLINGS, G. Preparing teachers for diverse student populations: a critical race theory perspective. **Review of Research in Education**, New Jersey, v. 24, p. 211-47, 1999.

LEONARDO, Z. The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalisation discourse. **Race Ethnicity and Education**, New York, v. 5, n. 1, p. 29-50, 2002.

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. 30-47, 2019.

MOITA-LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA-LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

NITAHARA, A. Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país: Levantamento do IBGE reúne dados de diversas pesquisas. **Agência Brasil**. Publicado em: 13/11/2019. Disponível em: [Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/negros-sao-maioria-entre-desocupados-e-trabalhadores-informais-no-pais) Acesso em: 28/10/2022.

NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. E. (Ed.). **Duoethnography Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research**. Chicago: Left Coast Press, 2012.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, p. 91-117, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645184>. Acesso em: 13/10/2022.

PENNYCOOK, A. 'Critical and alternative directions in applied linguistics'. **Australian Review of Applied Linguistics**, Sydney, v. 33, n. 2, p. 1-16. 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical Moments in a TESOL praxicum. *In*: BORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. London: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical re-introduction**. New Jersey NJ, 2021.

REIS, S. ; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em Estudos da Linguagem. *In*: REIS, S. (Org.). **História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 229-252.

SANTOS, K. Meus (minhas) filhos(as) jamais serão pretos(as) de Iaiá e nem Ioiô: Uma breve viagem através da maternidade das mães-pretas quilombolas que me confiaram suas meninas e meninos. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 179 – 195, jan/jul. 2021. Disponível em: <<https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/215>>. Acesso em: 02/10/2022.

SANTOS, C. V. S. S. **"My wild hair"**: a construção da identidade racial dentro (e através) do ensino de língua inglesa para crianças. 2022. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SECCATTO, M. G. Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 138-152. 2020. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11122>>. Acesso em: 17/09/2022.

SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2011.

REPÚBLICA DE MONTENEGRO. Gender Stereotypes in Elementary School Textbooks in Use in Montenegro. **Information and Education Centre for Women of Montenegro (ZINEC)**. 2000. Disponível em: http://www.osim.cg.yu/fosi_rom_en/download/gender_stereotypes.pdf Acesso em: 14 Set. 2022.

TATE, W. F. Critical race theory and education: history, theory, and implications. *In*: APPLE, M. W. (Ed.). **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997. p. 195-247.

TSAO, Y. L. Using guided play to enhance children's conversation, creativity and competence in literacy. **Education**, New York, v. 128, n. 3, p. 515-520, 2008.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 225-238, 2012.