

SENTIDOS COLONIAIS-CAPITALÍSTICOS E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS

Dayala Paiva de Medeiros Vargens¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre educação em línguas adicionais no Ensino Fundamental I, com ênfase no espanhol, tomando como balizamento teórico a noção de inconsciente colonial-capitalístico proposta por Rolnik (2018), segundo a qual vivemos, além da expropriação dos meios de produção e da profunda desigualdade social, a captura das nossas subjetividades no plano da micropolítica. Ao debater sobre a educação como prática de liberdade, apoiamos-nos na perspectiva de educação freiriana (FREIRE, 1996; 2013). Exercitamos a prática do método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 2011; ORIHUELA et al., 2020; BARROS; KASTRUP, 2020) e articulamos materialidades discursivas de diferentes contextos que instituem sentidos coloniais, raciais e capitalísticos à educação linguística. Lançamos mão dos estudos da Análise do Discurso (MAINGUENEAU 2002; 1997), em especial da categoria de cenografia, na tentativa de capturar sentidos que circulam dentro e fora da escola sobre a educação em línguas adicionais para crianças.

Palavras-chave: Educação em línguas adicionais; Ensino fundamental I; Inconsciente colonial-capitalístico; Análise do discurso

Resumen: Este artículo propone una reflexión sobre educación en lenguas adicionales en educación primaria, con énfasis en español, tomando como marco teórico la noción de inconsciente colonial-capitalístico propuesta por Rolnik (2018), según la cual vivimos, además de la expropiación de los medios de producción y profunda desigualdad social, la captación de nuestras subjetividades al nivel de la micropolítica. Cuando debatimos sobre la educación como una práctica de libertad, nos apoyamos en la perspectiva de la educación freiriana (FREIRE, 1996; 2013). Ejercitamos la práctica del método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 2011; ORIHUELA et al., 2020; BARROS; KASTRUP, 2020) y articulamos materialidades discursivas de diferentes contextos que instituyen sentidos coloniales, raciales y capitalísticos a la educación lingüística. Nos apoyamos en estudios de Análisis del Discurso (MAINGUENEAU, 2002; 1997), especialmente en la categoría de escenografía, en un intento por capturar sentidos que circulan dentro y fuera de la escuela sobre la educación en lenguas adicionales para niños y niñas.

Palabras clave: Educación en lenguas adicionales; Educación primaria; Inconsciente colonial-capitalístico; Análisis del discurso.

¹ Doutora em Letras Neolatinas- Língua espanhola. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: dayalavargens@id.uff.br.

Por uma cartografia: educação em línguas adicionais no Ensino Fundamental I

Há quase uma década, tenho acompanhado a experiência educativa concernente ao espanhol nos primeiros anos escolares no município de Niterói, cidade em que se situa a universidade onde leciono, e no Rio de Janeiro, cidade vizinha. A atuação permanente em projetos de formação inicial e continuada de professores, dentre outras parcerias com as redes de educação pública, levaram-me a considerar que, apesar do ponto de vista macropolítico ser um gesto de resistência, e quiçá de esperança, a oferta de espanhol ou de outras línguas adicionais para crianças pode contribuir para aumentar, mas também em alguns casos para diminuir o que chamaremos de potência pulsional de criação de novos modos de existência (ROLNIK, 2018, p. 114).

Este trabalho aproxima-se das pesquisas que têm buscado alternativas à produção de conhecimento pautada pela racionalidade e pelo tecnicismo estabelecidos com a modernidade ocidental. Considerando as tantas perspectivas e, sobretudo, as dimensões das humanidades, corroboramos com exercícios de pensamento em torno da educação e, em particular, da educação em língua espanhola para crianças.² Ainda que em algumas partes deste artigo a ênfase recaia sobre o espanhol, reconhecemos a necessidade de estabelecer diálogos com outras línguas, levando-se em consideração a existência de questões comuns que atravessam o debate sobre a educação em línguas adicionais na infância.

Nosso trabalho investigativo está situado em um contexto marcado pela exclusão da língua espanhola nas escolas brasileiras em decorrência da implementação de uma política explicitamente avessa à oferta de uma educação plurilíngue, cujo marco foi a revogação da lei da oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio em 2017. De acordo com a Lei 13.415,

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

² Por educação linguística no contexto escolar entendemos o conjunto de práticas educativas que na escola devem promover o uso e a reflexão sobre a língua portuguesa e as línguas adicionais, incluindo a compreensão crítica dos discursos que se organizam a partir delas. Também faz parte da educação linguística incentivar que os estudantes tenham atitudes de resposta a partir dos textos/discursos que têm acesso. Quanto à opção pela expressão língua adicional, justifica-se pelo fato de: priorizar o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tem em seu repertório; assumir que essas línguas são úteis e necessárias em nossa própria sociedade e não são necessariamente estrangeiras; reconhecer que em muitas comunidades as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos e perceber que essas línguas estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas nacionalidades e formações socioculturais não sendo portanto possível sempre distinguir entre nativo e estrangeiro. (GARCEZ; SCHLATTER 2012, p. 37).

Como desdobramento da referida lei, um sinal evidente da rejeição ao plurilinguismo é a presença exclusiva do inglês na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nesse documento, não se faz nenhum tipo de menção a outras línguas ainda que na Lei 13.415 a oferta de outras línguas esteja condicionada à disponibilidade dos sistemas de ensino. Cabe destacar que a predileção pela língua inglesa não acontecia, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento curricular de abrangência nacional que antecede a BNCC e que não fazia distinção de uma língua em detrimento de outra, mas apresentava orientações curriculares comuns para quaisquer línguas estrangeiras.

Apesar da realidade plurilinguística, que historicamente caracteriza a fundação e a atual composição da sociedade brasileira, vivemos sob a imposição de uma política educacional anti-plurilíngue. Cabe registrar, entretanto, que a permanência do espanhol tem sido motivo de luta histórica constante das associações de professores de espanhol em todo Brasil.³ Mesmo reconhecendo a luta incansável dos professores,⁴ percebemos que o espanhol perde cada vez mais espaço em várias regiões do Brasil, a exemplo da situação do município do Rio de Janeiro. Ainda que no Rio de Janeiro haja um quadro expressivo de professores de espanhol efetivos e concursados nas escolas da prefeitura, atualmente, a oferta dessa língua se restringe a pouquíssimas escolas da rede municipal nomeadas como escolas bilíngues. Nesse cenário de profunda desvalorização, não só do espanhol, mas da educação plurilíngue em geral, ainda encontramos verdadeiros espaços de resistência. Como um desses lugares, consideramos as escolas públicas que oferecem o espanhol para crianças do Ensino Fundamental I e, em alguns casos, inclusive da Educação Infantil.

Esta reflexão parte de estudos anteriores sobre educação em línguas adicionais para crianças (ROCHA, 2012; VARGENS; FREITAS, 2017, 2018) para estabelecer diálogos com o pensamento de Rolnik (2018) e, em especial, com a noção de inconsciente colonial-capitalístico, exposta amplamente na obra *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, sobre a qual nos debruçamos antes de prosseguir.

A noção de inconsciente colonial-capitalístico elaborada por Rolnik (2018) tem seus antecedentes em dois autores: Frantz Fanon e Félix Guattari. O primeiro, pensador incontornável para as pesquisas decoloniais, já apontava a necessidade de procurar as repercussões do racismo em todos os âmbitos da vida, tendo em vista que, ao situar os corpos dissidentes na zona do não-ser, deslegitimava-se também a sua cultura (FANON, 2008). Para Fanon (2018, p. 80), a influência da estrutura social imposta

³ À guisa de exemplo, devemos destacar o “Movimento Fica Espanhol”, iniciado em 2016 por um coletivo de professores do Rio Grande do Sul, ganhando adesão de docentes de outras regiões do país.

⁴ Vargens (2012) trata da história da Associação de Professores de Espanhol no Estado do Rio de Janeiro, sinalizando a importância política da organização coletiva dessa categoria profissional nas últimas décadas.

pelos colonizadores ativa o processo de “mumificação do pensamento individual” no sistema-mundo moderno. O acréscimo do sufixo “ístico” à palavra “capitalista” provém de Félix Guattari, conforme nos mostra Rolnik (2018, p. 103), que procurava desenvolver um termo para designar os modos de subjetivação sobrecodificados não apenas nas sociedades qualificadas como capitalistas, mas também nos setores do capitalismo “periférico” e ainda das economias ditas socialistas (GUATTARI; ROLNIK 2000, p. 15). Segundo Rolnik (2018, p. 103), Guattari parte do pensamento de Marx de que o capital sobrecodifica os valores de troca e estende essa ideia à produção de subjetividades, que o capitalismo tende a submeter aos seus desígnios gerando-se, assim, a reprodução do *status quo*.

Afinal, no que consiste inconsciente colonial-capitalístico e quais as relações que podemos estabelecer entre essa noção e a educação linguística? Para Rolnik (2018), o regime capitalista financeirizado transnacional neoliberal, além de desapropriar os indivíduos dos meios de produção para explorá-los ao máximo, exerce, no plano micro, uma política de produção de subjetividades dominantes que abusa da força vital de todos os elementos que habitam o planeta, humanos ou não. Afirma a autora:

Regido por esse tipo de micropolítica, o desejo passa a funcionar como agente reativo que interrompe o processo de criação de mundos. Como os germens de mundo que habitam os corpos engendram-se no encontro entre eles, formando o campo que os atravessa a todos e faz deles um só corpo, a interrupção de sua germinação na vida de um indivíduo é também, indissociavelmente, um ponto de necrose da vida em seu entorno. (ROLNIK, 2018, p. 77).

A interrupção dos processos criação está relacionada com a fragilização das subjetividades ao serem apropriadas pelo capital para retroalimentá-lo, promovendo uma micropolítica reativa às possibilidades de rupturas. Na perspectiva de Rolnik, o combate às desigualdades impostas pelo capitalismo não depende apenas de uma luta no nível macropolítico, mas é preciso atuar também na “medula micropolítica do regime colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2018, p. 124). movendo transformações necessárias à descolonização do inconsciente. Para a criação de fissuras, a educação escolar pode ser uma aliada, embora muitas vezes gere forças reativas que apenas alimentam a manutenção do *status quo*. Como liberar a potência de criação da educação em línguas adicionais? No embate entre diferentes forças ativas e reativas que se instituem na educação, como favorecer as primeiras em detrimento da estagnação? Sem esperar respostas únicas para esses questionamentos, optamos em atualizá-los repetidamente em nosso percurso docente-investigativo.

Destacamos a contribuição do pensamento de Paulo Freire no âmbito dos trabalhos em educação e, mais especificamente, em educação linguística comprometidos com a busca do desenvolvimento da própria humanidade do sujeito, do seu “ser mais”

(FREIRE, 2019, p. 232). De acordo com Freire (2013), a educação bancária, pautada em funções predominantemente “narradoras” ou “dissertadoras” de conteúdos de um sujeito-narrador-professor a objetos-ouvintes-educandos, não atuaria em favor da igualdade, da transformação social e da necessária reinvenção do mundo. A educação bancária se torna um ato de depositar valores ou dimensões concretas da realidade nos educandos como efetivo instrumento de opressão. Segundo Freire,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2013, p. 79-80)

De acordo com o autor, a tônica da educação bancária é a “sonoridade” da palavra e não a sua ação transformadora (FREIRE, 2013, p. 80). Podemos lançar mão da crítica freiriana para refletir sobre o papel das línguas adicionais na escola que, em consonância com outros componentes curriculares, tradicionalmente, prezou pela prática do acúmulo: acúmulo de vocabulário; acúmulo de estruturas; acúmulos de informações relacionadas à cultura de prestígio dos países etc. Os saberes linguístico-culturais das aulas de línguas adicionais são então concebidos, numa visão bancária da educação, como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2013, p. 81) de uma língua. A atribuição do professor é a de transmitir o seu saber aos estudantes que, em alguns casos, se dá predominantemente pelo estudo de mostras de fragmentos da língua, como se estática, uniforme e dominável fosse. Não é à toa que as práticas das repetições e das memorizações de palavras e frases, muitas vezes desvinculadas de textos e de contextos de uso, sejam tão emblemáticas nas práticas educativas de línguas para crianças. É o que reiteram, por exemplo, as análises de livros didáticos de espanhol para crianças. Vargens e Freitas (2017, 2018) evidenciam que as práticas de uso concreto da língua nesses materiais ainda são escassas em detrimento do estudo do léxico descontextualizado.

A educação libertadora ou problematizadora proposta por Freire (2013, 2019) se opõe radicalmente à visão do estudante como sujeito-paciente e a ideia de transferência de conhecimentos e de valores aos educandos. Para essa perspectiva, a dialogicidade faz parte do processo educativo que se dá a partir da relação entre educador-educando e educando-educador (FREIRE, 2013, p. 95). Ampliar o poder criador dos estudantes

é imprescindível na educação problematizadora que se fundamenta nas relações dos sujeitos com/no mundo. Afirmo Freire:

Enquanto, na concepção “bancária” — permita-se-nos a repetição insistente —, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2013, p. 100)

Pensar a educação linguística, desde a perspectiva da educação libertadora de Freire, implica viabilizar práticas de uso da língua adicional, seja no âmbito da compreensão, ou seja, no da produção de sentidos, que contribuam no engajamento discurso dos sujeitos envolvidos no processo educativo visando a sua inserção crítica e transformadora no seu entorno social. A tão almejada imersão linguística não pode abster-se da emersão do pensamento crítico, em um mundo, em que o “pensar e resistir tornam-se uma só e mesma coisa” (ROLNIK, 2018, p. 90).

Ao mapear um lugar político ativo para as línguas adicionais para crianças no contexto escolar, refletindo sobre as suas principais contribuições no processo formativo dos estudantes, não conseguimos vê-lo fora do radar de uma visão de educação libertadora à luz freiriana. Entendemos que qualquer tentativa de transformar a experiência educativa de professores e estudantes em treinamento técnico, numa abordagem conteudista que amesquinha o caráter ético e estético da formação humana (FREIRE, 1996) implica um verdadeiro desserviço para a educação linguística e para educação crítica de modo geral.

O uso das expressões educação linguística e educação em línguas adicionais quando nos referimos às práticas educativas específicas do contexto escolar não é em vão. O seu propósito, além das razões explicitadas anteriormente, é o de demarcar o lugar desse componente curricular na escola, cujos objetivos não coincidem com os de outras instituições como, por exemplo, os cursos livres. As atribuições do estudo das línguas adicionais, numa perspectiva crítica e transformadora, jamais podem ser niveladas às finalidades dos cursos de idiomas que, em geral, estão submersos em interesses visivelmente comerciais, tendo o ensino de língua como principal serviço/produto a ser vendido. Ainda que haja diferenças claras entre os papéis dessas instituições, no imaginário social, as aulas de línguas na escola são constantemente subjugadas a comparações com cursos livres. Dessas comparações, promove-se a desqualificação da escola como um não-curso. Sem desconsiderar as condições precárias de trabalho em muitas escolas públicas e privadas, opomo-nos à definição de escola apenas como o lugar da falta porque entendo que essa simplificação apague a sua potência transformadora que resiste, apesar de todas as dificuldades.

Antes de prosseguir para as próximas seções deste artigo, em que tecemos análises a partir de duas cenas discursiva, cabe apresentar as orientações metodológicas que guiam o presente trabalho. Dentre os possíveis encaminhamentos para refletir sobre a educação em línguas adicionais para crianças, aqui praticamos o método cartográfico caracterizado pela inseparabilidade entre “conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” (BARROS; PASSOS, 2020, p. 17), entendendo que a implicação é um dos elementos constitutivos da cartografia como direção metodológica.

Outro elemento que define o método cartográfico é a inexistência de regras fixas para o percurso da pesquisa, pois compreende-se que os efeitos do processo de pesquisar recaem sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e os seus resultados (BARROS; PASSOS, 2020, p. 17). Sob essa perspectiva, não se busca um caminho linear, a mera aplicação de um conhecimento, mas o acompanhamento incessante de processos durante o fazer investigativo. De acordo com Barros e Kastrup (2020, p.74),

O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva. (BARROS; KASTRUP 2020, p. 74).

Não existe uma única entrada ou um único sentido em uma cartografia, pois o mapa se constitui como o rizoma que é conectável em todas as suas partes e modificável constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). E, por ser suscetível a modificações, não existem caminhos fixos ou pré-determinados para esse percurso. Entretanto, ainda que não se faça de modo prescritivo com metas pré-estabelecidas, a cartografia, como método de pesquisa, não se trata de uma ação sem direção. Neste artigo, com o propósito de ampliar o debate acerca dos sentidos sobre a educação em línguas adicionais para crianças, conectamos cenas oriundas de situações que decorrem do rastreamento de experiências vivenciadas pelo pesquisador em espaço-tempos diversos.

Ainda que não tenhamos regras pré-estabelecidas para a composição desse mapa, optamos por um percurso que abrange dois movimentos principais. Lançando mão da Análise do Discurso, debruçamo-nos sobre duas cenas enunciativas oriundas de diferentes contextos de produção nas quais são inscritos sentidos relacionados à educação em línguas adicionais para crianças fora e dentro do contexto escolar. No primeiro caso, analisamos uma situação em que se produz discurso **sobre** o ensino de língua. Em seguida, voltamo-nos para a produção do discurso **em/ como** prática educativa dentro de uma escola. Ao estabelecer o diálogo entre essas cenas, esperamos demonstrar que a sala de aula de línguas adicionais para crianças pode ser um dispositivo potente e transformador, capaz de traduzir afetos ao “abalar a fé na absoluta universalidade do mundo” (ROLNIK, 2018, p. 114).

Sentidos disparadores: “..o que você vai ser quando você crescer?”

Afastando-nos do modo de pesquisa positivista, que postula a absoluta independência de toda e qualquer experiência particular como condição da produção de conhecimento, o espaço-tempo tido como ponto inicial desta reflexão é um acontecimento do cotidiano: a identificação de um anúncio de oferta de um curso de línguas para crianças veiculado em um *busdoor*.⁵ A evocação, nesta seção, de um texto publicitário circundante no espaço urbano é proposital. Julgamos relevante refletir sobre sentidos instituídos sobre o ensino de línguas fora da escola, mas que a todo tempo atravessam o espaço da educação formal.

Recorreremos ao conceito de cenografia proposto por Dominique Maingueneau (2002) para proceder à análise do anúncio. A cenografia, para o linguista francês, seria um dos planos que, junto à cena genérica e à cena englobante, constituiria a cena da enunciação. Nessa tripartição, a cena genérica diz respeito ao gênero discursivo em que o enunciado se concretiza e a cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso. No caso do anúncio do curso de línguas, identificamos, à primeira vista, que se trata de um discurso publicitário materializado no gênero anúncio, seja pela logomarca do curso, seja pelo próprio local de veiculação do anúncio.

É, entretanto, com a cenografia que o interlocutor se depara em primeiro plano, segundo Maingueneau (2002). Ao olhar para o anúncio, de imediato, vemos duas crianças brancas: um menino com terno e gravata segurando uma maleta ao lado de uma menina com um jaleco branco e um estetoscópio no pescoço. A cena das crianças com roupas e objetos usados por adultos geralmente em seus contextos laborais nos remete à brincadeira do fazer de conta. Temos a impressão de vermos duas crianças brincando, num espaço-tempo em que fantasia e realidade se complementam. Portanto, a cenografia é um retrato de uma brincadeira de criança, em que uma menina se fantasia de médica e o menino de advogado. Além de interpelados pelo discurso publicitário (cena englobante) como possíveis consumidores/clientela do curso, atribui-se, aos interlocutores do anúncio, o lugar de expectadores de uma brincadeira em que as crianças brancas aparentam bem-estar. Podemos considerar que a cena evoca lembranças habitualmente compartilhadas entre mães e pais. Nesse caso, o tempo-espaço da brincadeira de casa se estende ao espaço-tempo do curso de línguas, que se torna lugar de acolhimento, de estudo, mas também de diversão e bem-estar. Um lugar que também estimularia a imaginação das crianças legitimadas a frequentar esse tipo de espaço.

Além da imagem das crianças, no anúncio, encontramos o nome do curso e o *slogan*: “*Just the best*”. Também consta na publicidade o seguinte enunciado: “O que os pais mais querem: o melhor para os seus filhos”. A combinação entre esses elementos verbais e os imagéticos descritos anteriormente amplia o foco da cena e nos conduz a

⁵ Optamos pela omissão do nome do referido curso de línguas consolidado há décadas no mercado brasileiro.

outros sentidos: além do retrato da brincadeira de criança, percebemos a construção de um plano de futuro. As crianças vestidas como adultos, ou melhor, como adultos em situação de trabalho, nos remete também ao futuro profissional projetados para elas pelos adultos. O posicionamento discursivo é de que as crianças caracterizadas representariam o “melhor” futuro, cuja concretização seria potencializada pelo curso de línguas: “*Just the best*”.

Pelo exposto até aqui, podemos estabelecer além da interposição de cenas, pelo menos dois posicionamentos discursivos imbricados no anúncio em análise. O primeiro deles diz respeito à perspectiva do aprender brincando. Manifesta-se concordância com as práticas educativas, no âmbito do ensino de línguas, que se adequam aos interesses e às necessidades das crianças. O segundo posicionamento discursivo associa-se à ideia de que, desde a infância, os pais devem planejar e investir na inserção de seus filhos no mercado laboral e, para isso, propiciar o estudo de línguas o quanto antes seria o melhor a se fazer.

Além do anúncio no *busdoor*, cabe esclarecer que outras peças integram a campanha publicitária promovida pelo mesmo curso, que foi veiculada, na ocasião, em diferentes meios e gêneros: filmes institucionais, *spots* e vinhetas, anúncios impressos em revistas etc. Uma constante na campanha é presença de crianças vestidas de acordo com diversas profissões. É o que acontece, por exemplo, em um de seus comerciais para televisão, em que, junto à voz da locutora, aparece a ilustração de um livro infantil em três dimensões. Nas páginas do livro, avistam-se sete crianças vestidas e etiquetadas (além das vestimentas específicas, cada uma delas é apresentada com uma etiqueta que impossibilita quaisquer dúvidas acerca da profissão que se deseja atribuir a cada uma delas). As crianças são alocadas num cenário colorido e animado, que se assemelha a um livro-brinquedo de dobraduras. Há um menino-executivo, uma menina-veterinária, uma menina-professora, um menino-engenheiro, uma menina-jornalista, um menino-médico e menino-bombeiro. Das sete crianças, apenas um menino, o que veste o uniforme do bombeiro, é negro. Percebemos que os papéis atribuídos aos meninos e às meninas também são pré-fixados, atentando-nos para o fato de que meninos brancos ocupam as profissões de maior prestígio social.

Sentidos sobre a infância como espaço-tempo da brincadeira e da criação imaginativa, mas também como espaço-tempo que demanda investimento/controla na construção de um futuro previamente planejado se tensionam nas cenas enunciativas recuperadas anteriormente. À continuação, buscaremos estabelecer conexões entre esses sentidos com posicionamentos distintos a respeito da relação entre infância e educação que os antecedem e sustentam a sua existência.

Para ampliar a nossa compreensão sobre a relação entre infância e o ato de criação, rememoramos os estudos de Vigotski (1998; 2018), que contribuem fundamentalmente na discussão concernente ao papel da imaginação e da criação na infância. Um

dos mais destacados autores no campo da psicologia e da pedagogia, Vigotski destaca que as imitações, tão frequentes nas brincadeiras infantis, não consistem em meras reproduções de experiências anteriores, mas são complexas reelaborações criativas de impressões vividas pelas crianças. Segundo esse autor (2018, p. 18), baseadas nessas impressões, a nova realidade construída responde às aspirações e aos anseios da criança. A brincadeira é, portanto, a imaginação em atividade, a possibilidade “de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras...” (VIGOTSKI, 2018, p. 19) de acordo com as condições materiais e psicológicas, bem como dos interesses e necessidades individuais e socialmente constituídas. Na perspectiva de Vigotski, os produtos da imaginação, ao se encarnarem, não reproduzem meramente o real, mas influem nele. Em suas palavras, eles “retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica” (VIGOTSKI, 2018, p. 31).

A brincadeira, na perspectiva de Vigotski (1998), não se limita, portanto, a uma atividade que dá prazer às crianças. Algumas delas, adverte o autor, são inclusive acompanhadas de desprazer como, por exemplo, os jogos em que elas perdem (VIGOTSKI, 1998, p. 121). A brincadeira difere-se substancialmente de outras formas de atividade, pois é na situação imaginária da brincadeira que são fornecidas condições para mudanças das necessidades e da consciência.

Em diálogo com o pensamento de Vigotski (1998; 2018) e de outros autores que refletem sobre o ato de brincar, diferentes propostas educativas reconheceram a brincadeira como elemento constituinte do desenvolvimento que deve ser devidamente incorporado e valorizado nas práticas escolares. De acordo com Kishimoto (2003), ao brincar, a criança associa a realidade externa, preenche desejos e supera conflitos.

Além dos sentidos instituídos sobre a brincadeira no contexto do ensino de línguas estrangeiras na infância, devemos considerar as associações frequentemente feitas com o futuro profissional das crianças que, a nosso ver, também vão ao encontro de um discurso colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018). Sem querer negar a centralidade do trabalho na vida, isto é, o trabalho indispensável para manter a vida humana por intermédio do intercâmbio entre os indivíduos e a natureza (MARX, 2013), percebe-se recorrentemente, no âmbito do ensino de línguas para crianças, a circulação de sentidos acerca da sonhada conquista do “sucesso profissional”. Nesse caso, identificamos um eco do discurso capitalístico sobre a relação entre trabalho e educação que atribui a esta última o papel de propiciar a inserção dos trabalhadores no mercado tido como um deus absoluto (FRIGOTTO, 2001, p. 72). Sob o contexto de profunda alienação, o trabalho e a educação deixam de ser concebidos como fundamentos criadores e transformadores da vida. A principal função dada aos sujeitos na lógica deste regime é a de disputar por um lugar no mundo laboral para garantir o poder-ter-viver. No discurso publicitário que analisamos, embutido de sentidos coloniais-capitalísticos, as crianças que estudam língua adicional desde a mais tenra idade largariam com vantagem nesse

campo de batalha que se sustenta da reprodução de papéis sociais, tal como adverte a música Pais e Filhos do grupo Legião Urbana cujos versos ajudam-nos a intitular esta e a próxima seção do presente artigo.

A acumulação de capital econômico, mas também de capital político, cultural e narcísico, segundo Rolnik (2018, p. 107), é apresentada aos sujeitos como desígnio de suas vidas no regime capitalista financeirizado e neoliberal. Atribui-se, por conseguinte, às instituições a função de reproduzir e conservar as formas de existência vigentes, mimetizando estilos de vida, mesmo que se tenha que abrir mão do desejo em sua ética de afirmação vida, isto é, mesmo que se renuncie à possibilidade de reimaginação do mundo (ROLNIK, 2018). Em resposta às pressões da vida-mercado, escola, família e outras instituições contribuem incessantemente, em diferentes graus de acordo com os contextos históricos, no embate entre forças ativas e reativas da pulsão de vida. Como encontrar caminhos neste cenário favoráveis à reapropriação da força de criação no âmbito da educação em línguas adicionais é a questão que suleia⁶ – sob a ótica da construção de paradigmas críticos ao decalque de modelos hegemônicos do hemisfério norte – o interesse deste fazer investigativo. Para tanto, consideramos importante mapear a trama de sentidos que sustentam as práticas educativas do ensino de línguas para crianças em diferentes contextos, dentro e fora da escola.

Na próxima seção, voltamo-nos para a segunda parte de nosso *corpus* de análise resultante de uma interação em sala de aula de espanhol entre professora e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública. Ao analisar o embate discursivo que se institui nessa situação enunciativa, avançaremos na discussão sobre o inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018), trazendo para debate as práticas e os sentidos que decorrem delas e que produzem afetos: os efeitos da presença do outro em nós.

Sentidos que pulsam dentro da escola: “são crianças como você..”

O uso de afeto neste trabalho não corresponde à carinho e afeição. Dialogamos com a perspectiva de Espinosa, que define o afeto como o aumento ou a diminuição da

⁶ De acordo com o verbete “sulear” do **Dicionário Paulo Freire**, organizado por Streck, Redin e Zitikoski (2008), o termo é empregado explicitamente por Freire como contraponto ao termo “nortear”. Seu uso chama a atenção para a nossa herança colonial que perpetua a importação de modelos de fora, do Norte. Sulear significa “construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que refletem a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (MIGNOLO, 2004; SANTOS, 2006). Não significa, porém, uma visão dualista ou maniqueísta, como se ‘Norte’ e ‘Sul’ fosse uma mera questão geográfica. O ‘Sul’ está também no ‘Norte’ e este encontra-se igualmente no primeiro” (ADAMS, 2008, p. 388). Segundo Tavares (2019), a origem dos termos “sulear” e “suleamento” está em 1991, no trabalho do físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos, que publicou “A Arte de sulear-se”. Nesta obra, Marcio Campos questiona a demarcação de certos espaços e tempos, períodos e épocas da História Universal e da Geografia que foi imposta pelos países considerados centrais no planeta.

potência de agir dos sujeitos (DELEUZE 2002, p. 56). O afeto, sob esse ponto de vista é, portanto, uma mudança que ocorre em nosso corpo e em nossa mente, uma “emoção vital” de acordo com Rolnik (2018, p. 53).

Após a análise de uma cena fora da escola constituída sobretudo pelo discurso publicitário e atravessada por sentidos relativos à infância, à educação e à divisão do trabalho no regime capitalista, voltamo-nos ao contexto da educação formal, para dar prosseguimento a nossa reflexão acerca dos sentidos sobre o ensino de línguas para crianças. A opção de articular cenas de contextos tão distintos deve-se ao fato de entendermos que os sentidos (re)criados nas materialidades discursivas exemplificadas na seção anterior reverberam em espaço-tempos diversos e se ramificam em diferentes instituições e plataformas discursivas. Na escola, especialmente, encontram terreno fértil. Isto posto, é para o espaço da sala de aula que nos debruçaremos nesta parte do texto.

A educação em línguas adicionais para crianças no contexto escolar é uma experiência inaugurada ainda durante minha formação universitária, que se manteve viva durante toda a minha atuação como professora orientadora de projetos de formação inicial e continuada de professores nos últimos doze anos. Antecedem aos movimentos cartográficos expostos aqui outros percursos do meu fazer-viver docente e investigativo que me conduziram à próxima cena. Reportando-nos então a uma situação vivenciada durante o acompanhamento de projeto iniciação à docência em uma escola cuja identificação omitiremos para preservar as faces dos participantes.

A situação se passou numa turma de estudantes do segundo ano de escola pública do município de Niterói. A professora da turma era docente concursada da referida rede de ensino, atuante há três anos em turmas do Ensino Fundamental I. O tema central da proposta pedagógica que se iniciava na aula observada era a produção autobiográfica. Os materiais que inaugurariam o debate e impulsionariam a subsequente tarefa a ser realizada pelos estudantes eram reproduções impressas de autorretratos de Frida Kahlo, previamente selecionados e apresentados às crianças pela professora dentro de uma pasta catálogo com envelopes de plástico transparente. Além de ampliar o conhecimento cultural relativo à arte mexicana, um dos objetivos da atividade era que as crianças fizessem oralmente descrições das imagens.

O que viam nas pinturas? Com essa pergunta, inauguraram-se as falas interpostas das crianças que, na ocasião, tomei nota no diário de bordo:

- Essa é a Frida, né?
- Frida Kahlo! Eu conheço ela!
- Tem um macaco nela, tia!
- O que é isso aí na cabeça dela?

A professora, com a pasta catálogo nas mãos, posicionada de pé e de costas para o quadro, prosseguia com apresentação de novas pinturas estimulando a fala das crian-

ças sobre o que viam. As crianças viam muitas coisas nas telas e as intervenções não cessavam, quando, em um dado momento, dentre outros comentários entusiasmados, sobressaiu a fala de uma delas:

- Ela tem bigode, tia!
- E, imediatamente, escoaram:
- Ela veste roupa de homem.
- Ela muito feia, tia. Ela é sapatão, tia!

A presença da obra da pintora mexicana, emblemática na atualidade em movimentos em prol dos direitos de gêneros dissidentes, na aula de espanhol dos anos iniciais foi propulsora de muitas vozes de uma só vez. Opostamente às atividades de completar lacunas que, em geral, não causam efeitos dessa natureza, ao instigar a fala sobre as suas impressões acerca das pinturas, vieram à tona expressões das crianças. De diferentes formas e graus, entendemos que elas foram profundamente atingidas pelos sentidos que emergem do confronto entre modos de existência. Confrontos provocados pela presença da obra e da próxima existência da Frida. As crianças foram afetadas e afetaram, deixando irromper, em sala de aula, distintas maneiras de ver e sentir o mundo.

Nesse contexto, merece atenção a desqualificação do outro. Palavras depreciativas ecoaram na sala e se sobrepujaram às descrições dos elementos das pinturas. Não são apenas as cores e as formas nos quadros que provocaram a fala das crianças. As possíveis rupturas aos padrões estéticos e morais culturalmente consolidados é que instigaram as reações mais enérgicas. Para depreciar, recorreram a “sapatão” e “feia” que, advindas de outros contextos, ecoaram na sala de aula em alto e bom som. Nos termos de Rolnik (2018 p. 77), propagou-se o veneno:

Em outras palavras, cada vida que não se coloca à altura do que lhe acontece prejudica a vida de toda sua teia relacional: o veneno que se produz propaga-se como uma peste por seus fluxos e os intoxica, estancando seu processo contínuo de diferenciação. Estes são os efeitos de uma vida sujeitada ao poder perverso do inconsciente colonial-capitalística. Uma vida genérica, vida mínima, vida estéril, mísera vida (ROLNIK, 2018, p. 77)

Ainda que os posicionamentos de Frida Kahlo historicamente tenham desestabilizado as palavras de ordem do sistema capitalista, colonial e racista, paradoxalmente, a pintora foi capturada e ressignificada de diferentes formas mais recentemente pelo mercado (PARAQUETT 2020, p. 270) e, peculiarmente, pelo mercado para crianças. Frida Kahlo virou um produto e foi estampada em camisetas, mochilas, cadernos e, inclusive, tornou-se uma das bonecas *Barbies*! No âmbito do ensino de línguas, a presença de suas obras também é frequentemente utilizada para expandir o conhecimento de mundo dos estudantes, levando-se em consideração o prestígio de Frida no repertório

de artistas expoentes do mundo hispânico. Em alguns casos, entretanto, nuances da sua obra e os sentidos ativos que ela provoca ficam em segundo plano em detrimento, por exemplo, do ensino de vocabulário de elementos que configuram nas telas.

As observações anteriores nos levam a reafirmar que Frida pode estar na sala de aula de diferentes maneiras e com finalidades distintas. Entendemos que a sua presença se justifica não apenas para ampliação do conhecimento cultural ou para o desencadeamento de conteúdos linguísticos, mas sobretudo pela necessidade de fazer ecoar um turbilhão de vozes, mesmo que elas provenham de formações ideológicas conflitantes e que exijam a reconstrução de afetos em sala de aula. Partindo do princípio de que é objetivo da educação linguística potencializar o engajamento discursivo dos estudantes e dos professores, o espaço educativo deve ser compreendido como lugar de circulação de discursos e sentidos em disputa. Portanto, não podemos nos abster do falar e do ouvir mais do que nunca na escola, ainda que tenhamos que encontrar caminhos para enfrentar tensionamentos e até mesmo a reverberação de palavras de ódio. “Sapatão” e “feia” são ecos de vozes que atravessam o cotiado. E é, justamente, por também emergirem na sala de aula que talvez tenhamos alguma chance de re-agir, de provocar indagações e quiçá fissuras a partir das apresentações de outros modos do poder, saber e ser (QUIJANO, 2005) nas aulas de línguas adicionais para crianças.

Voltemos à cena enunciativa. Ao reproduzirem xingamentos que atualizam discursos misóginos e homofóbicos, os sujeitos-crianças criam expectativas. No dizer, buscam algum tipo de acabamento para esses enunciados e para si, que sozinhos ou no contexto familiar, talvez não tivessem. Deflagrado o embate, são as outras crianças que assumem o turno da fala e rejeitam veementemente o discurso de ódio. Acolhem Frida e, nesse diálogo, procuram os vestígios do seu dizer, saber e sentir. Outras formas de afeto se estabelecem entre Frida e as crianças durante a aula de espanhol e o veneno do discurso de ódio parece perder força, pelo menos nesse cenário, quando os seus enunciadores se permitem experimentar outros sentidos por intermédio das tarefas propostas pela professora.

As considerações feitas até aqui reforçam o ponto de vista de que o contexto escolar institui espaço singular para o estudo das línguas adicionais para crianças. É a força educativo-transformadora da instituição escolar, quando exercida em prol dos valores democráticos, que demarca essa experiência. A condução da professora, na situação anteriormente relatada, foi indispensável para a garantia do espaço de diálogo profícuo na sala de aula, remetendo-nos ao conceito de autoridade docente (FREIRE, 1996). Segundo Freire (1996), a autoridade do professor coerentemente democrática jamais se omite, mas está comprometida com a liberdade e com ética. Frente à enxurrada de enunciados, a professora não só se opôs radicalmente aos posicionamentos discriminatórios, mas possibilitou que outros sentidos pudessem emergir viabilizando a reflexão crítica dos sujeitos sobre o acontecimento e, por conseguinte, instigou a abertura de

terreno para as práticas discursivas subsequentes. A ocasião exemplificou que, conforme defende Freire (1996), o ensino dos conteúdos não se separa da formação ética dos estudantes.

Entendemos que o incentivo ao diálogo e à pluralidade requereu da professora escolhas pedagógicas anteriores à situação de embate criada em sala de aula: a seleção dos textos, nesse caso imagéticos, provocadores do debate de ideias e de valores e o incentivo à descrição textual das pinturas conduziram à mobilização de palavras e de expressões em espanhol, contudo também impulsionaram o derrame de palavras embutidas de valores socialmente compartilhados que vieram à tona na fala de alguns estudantes. Supomos que esse tipo de embate discursivo dificilmente eclodiria se tivesse sido priorizado o estudo do léxico isolado do seu uso concreto ou até mesmo de textos criados exclusivamente para fins didáticos, cuja presença tem sido comum nos livros didáticos para crianças (VARGENS; FREITAS, 2017, 2018). Ao trazer pinturas de Frida, isto é, uma produção historicamente situada, a professora aporta um dispositivo de fala potente e desestabilizador que evoca contraposições. O outro se faz presente. E é justamente no momento que afetamos e nos sentimos afetados que a educação crítica e problematizadora entra em cena. No caso específico da educação em línguas adicionais para crianças no contexto escolar, os objetivos (trans)formadores voltados para a construção da cidadania crítica, ética e protagonista ocupam lugar de destaque ainda que não excluam os objetivos instrumentais. Nesses anos escolares, a construção de um forte vínculo entre a escola e a vida é indispensável para promover a agência maximizada e as expressões autorais dos estudantes nas línguas adicionais bem como em português (ROCHA, 2012, p. 198). Assim sendo, entendo que o enfretamento de sentidos opressores na cena analisada ecoou na criação de terreno para novos dizeres e, por conseguinte, afetou os desdobramentos da sequência didática cuja culminância foi a criação de textos autobiográficos em espanhol em que os estudantes foram convidados a refletir sobre as suas identidades ou, na acepção freiriana, a pronunciar o mundo (FREIRE, 2013).

Por fim: educação linguística e sentidos insurgentes

Nesta seção, pretendemos finalmente estabelecer relações entre a cena do anúncio do curso de línguas e a cena ocorrida no cotidiano escolar analisadas anteriormente. Apesar de se tratar de situações muito diferentes, observamos entrecruzamentos nas teias discursivas que as constituem.

Na primeira cena, o discurso publicitário se impõe com o propósito de angariar alunos para o curso de inglês. À cena englobante, entretanto, somam-se outros planos: ao da cena genérica, relativa ao gênero anúncio e o da cenografia. Ao fixarmo-nos nesta última, capturamos sentidos sobre o lugar que é habitualmente atribuído ao estudo

de línguas adicionais durante a infância. Entendemos que esse lugar está diretamente ligado a uma projeção de futuro profissional da criança. Estudar línguas adicionais na infância é concebido como uma espécie de inauguração de um acúmulo de saberes tidos como imprescindíveis para a afirmação e a instauração de devires. Na sociedade colonial-capitalística, esses devires são rígidos, pré-estabelecidos e, geralmente, relacionados à ocupação de postos de prestígio no mercado laboral. Reafirma-se, então, no anúncio uma política do desejo plasmada à arquitetura do sistema atual, no qual “o melhor para os seus filhos” corresponderia à inserção nas formas vigentes do mundo, como se este fosse o único mundo possível cujas estruturas precisam ser conservadas a qualquer custo (ROLNIK, 2018, p.114).

Apesar do estabelecimento de uma aparente relação entre ludicidade e ensino de línguas no anúncio, observamos que a brincadeira é tratada apenas como um recurso didático ou uma novidade (na sociedade de consumo as novidades são em geral muito bem-vindas) que podem chamar a atenção do público consumidor. Por conseguinte, a alusão ao lúdico funciona também com recurso publicitário que convence aos interlocutores acerca das vantagens em aderir ao serviço em oferta. Nessa cena, em diálogo com outros contextos dentro e fora da escola, identificamos a instauração do sentido do brincar esvaziado da intensidade do ato criativo e mais próximo do sentido de relaxamento, conforto e leveza.

O campo de batalha na esfera micropolítica também se estabelece dentro da sala de aula. Nessa situação, o espaço-tempo já não é a rua. As crianças já não são apenas personagens de uma cenografia, mas ocupam lugar central na interação discursiva. Na escola, os papéis estão postos: sujeitos-estudantes e sujeito-professor. A erupção do discurso de ódio, em resposta à atividade que promovia a interação com pinturas de Frida Kahlo, é inevitável. Entretanto, encontra rápida resistência de outras vozes que também encontram representatividade entre os sujeitos presentes. Assim, o confronto de pontos de vista neutraliza, pelo menos no espaço democrático da sala de aula, os valores homofóbicos e misóginos à medida em que outros modos de existir-sentir também encontram vias de passagem dentro da escola. No processo educativo, surgem possibilidades de manifestações de forças ativas e transformadoras, mas que provocam a emergência de forças reativas, que fazem parte de uma política dominante de subjetivação contra a vida. Não podemos denegar a fragilidade resultante da violência contra vida, mas é preciso construir territórios para a germinação de novos mundos (ROLNIK, 2018).

Que relações, afinal, podemos estabelecer entre as cenas discursivas selecionadas? Situadas dentro e fora da escola, as cenas instauram sentidos de reprodução da cartografia vigente e dos seus valores. De um lado, temos a instituição do sujeito-criança como um trabalhador bem-sucedido em potencial, cuja formação deve garantir o cumprimento exitoso de uma trajetória previamente desenhada para ele pelas imposições do mercado. Observando também as imagens de outras peças da campanha publicitária do

curso, identificamos o atravessamento de valores racistas, machistas e elitistas que nos fazem compreender que esse contexto de ensino de línguas projetado no anúncio não é para qualquer criança. É somente para as crianças cujos responsáveis “querem” o melhor para elas, numa sociedade em que o tido como “melhor” precisa ser para poucos.

O discurso colonial-capitalístico não fica apenas ao redor da escola. Em alguns casos, entra pela porta da frente. Contudo, na situação descrita, ao ecoar numa sala de aula sustentada por práticas educativas abertas ao diálogo, não germinou. Foi combatido com firmeza por outras vozes, incluindo o posicionamento da professora e de outros estudantes. A situação vivenciada ratifica a aula de línguas adicionais no contexto escolar como espaço não só de repetição exaustiva dos diálogos disparatados, mas sobretudo lugar do confronto de pontos de vista materializados pelo uso da língua em português num momento imediato, mas que, na sequência didática, também reverberaram na prática do espanhol. Por suas singularidades, a aula de línguas adicionais para crianças é um espaço propício para a encarnação de diferentes culturas, línguas, linguagens, territórios, tempos etc. Nessa complexa teia discursiva, instituem-se constantemente expressões das formas e dos valores dominantes, mas também possibilidades de insurgências opostas à lógica nefasta do inconsciente colonial-capitalístico.

Para que o processo educativo assuma a sua potência transformadora precisamos encorajar, além do uso concreto da língua, que abarcam a liberdade de fala e de escuta, as práticas de afeto tomadas aqui na sua acepção transformadora do corpo e da mente. E os afetos/efeitos raramente acontecem nas tão apreciadas práticas de memorização de palavras e de frases isoladas ainda que possam ser feitas por meio de jogos aparentemente lúdicos. Acreditamos na potência de brincadeiras e de práticas diversas que envolvam textos e discursos historicamente situados e, portanto, necessárias à educação em línguas adicionais pautada no engajamento discursivo das crianças e comprometida com a descolonização do inconsciente e com as transformações macro e micropolíticas dentro e fora da escola.

Referências

ADAMS, Telmo. *Sulear*. In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 385-387.

BARROS, Regina B; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1. Mar. 2021.

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries). Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELEUZE, Gille. *Espinosa: filosofia Prática*. Tradução de Daniel Soares Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. Racismo e cultura. *Revista Convergência Crítica*. Dossiê Questão ambiental na atualidade. n.13 2018. Disponível em <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512/22083>. Acesso em: 1 mar. 2021. [Tradução s/c. pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos em Teoria Social –NEPETES].

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCEZ, Pedro de M.; SCHLATTER, Margarete. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ORIHUELA, Mijal et al. Cartografiar es trazar un plano común: Traducción del artículo: Cartografar é traçar um plano comum. *Cardinalis*, v. 8, n. 15, p. 347-369, 2020 [2013]. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MARX, Karl. *O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARAQUETT, Márcia. Vozes de mulheres que surfam nas ondas do feminismo latino-americano. IN: SILVA, Cleidimar (Org.). *América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas: Pontes, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

ROCHA, Cláudia. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TAVARES, Elaine. A origem do Sulear. *Instituto de Estudos Latino-americanos*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 12 set. 2020.

VARGENS, Dayala P. de M.; FREITAS, Luciana Maria A. de. Língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental: análise de uma coleção didática. In: TEIXEIRA, Wagner Barros; COSTA, Elisabeth Britto da; FERREIRA, Cacio José (Org.). *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2017.

COSTA, Elisabeth Britto da; FERREIRA, Cacio José. Educação linguística em espanhol para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: por uma análise crítica de livros didáticos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elisabeth Britto da; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. (Org.) *O livro didático de espanhol na escola pública brasileira*. Campinas: Pontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto e Luís Silveira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

