

Entre emoções, resistências e complexidade: práticas decoloniais de professores de inglês em escolas quilombolas na Amazônia Marajoara

Emotions, resistance, and complexity: decolonial practices of English teachers in quilombola schools in the Marajoara Amazon

Karley dos Reis Ribeiro¹

Walkyria Magno e Silva²

Resumo: A formação de professores de Língua Inglesa (LI) na Educação Escolar Quilombola (EEQ) envolve dinâmicas afetivas, epistêmicas e sociopolíticas que ultrapassam modelos tradicionais de ensino. Este artigo analisa narrativas de cinco professores que atuaram em escolas quilombolas da Amazônia Marajoara, buscando compreender como emoções, práticas decoloniais e processos de auto-organização emergem no ensino de inglês. A pesquisa ancora-se no paradigma da complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), na perspectiva afetiva da Linguística Aplicada (Aragão, 2011; Barcelos, 2015; Zembylas, 2003) e em aportes da decolonialidade (Quijano, 2000; Mignolo, 2007; Walsh, 2018). Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, utilizando narrativas docentes como eventos emergentes de Sistemas Adaptativos Complexos. Os resultados evidenciam que emoções como medo, esperança, orgulho e empatia operam como fatores que modulam práticas pedagógicas e promovem reorganizações curriculares situadas. Além disso, emergem gestos decoloniais que aproximam o inglês dos saberes comunitários, fortalecendo identidades

quilombolas. Conclui-se que o ensino de inglês na EEQ constitui um ecossistema vivo, no qual complexidade, afetividade e decolonialidade se entrelaçam na construção de práticas de justiça social.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Língua Inglesa. Emoções. Decolonialidade

Abstract: Teacher education in English Language (EL) within Quilombola Schools (QS) involves affective, epistemic, and sociopolitical dynamics that exceed traditional models of language instruction. This article analyzes narratives from five English teachers who worked in Quilombola schools in the Marajoara Amazon, examining how emotions, decolonial practices, and processes of self-organization emerge in their pedagogical experiences. The study is grounded in complexity theory (Morin, 2005; Larsen-Freeman & Cameron, 2008), the affective turn in Applied Linguistics (Aragão, 2011; Barcelos, 2015; Zembylas, 2003), and decolonial perspectives (Quijano, 2000; Mignolo, 2007;

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. É Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará. É professor de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do município de Salvaterra.

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-8471-9981>. E-mail: karley@ufpa.br

² Professora Titular da Universidade Federal do Pará. Trabalha na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Letras dessa universidade. Mestre pela Unicamp, doutora pela Universidade de Toulouse le Mirail, França e pós doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordena projetos de pesquisa e de extensão na UFPA.

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-8572-147X>. E-mail: wmagno@ufpa.br

Walsh, 2018). Methodologically, it adopts an interpretivist qualitative approach, viewing teacher narratives as emergent events of complex adaptive systems. Results show that emotions such as fear, hope, pride, and empathy act elements that shape pedagogical practices and foster contextually grounded curricular reorganization. Decolonial gestures also emerge, bringing English into dialogue with

community knowledge and strengthening Quilombola identities. The findings indicate that English teaching in QS constitutes a living ecosystem in which complexity, affect, and decoloniality intertwine to produce pedagogical practices committed to social justice.

Keywords: Quilombola School Education. English Language. Emotions. Decoloniality.

Recebido em: 29/12/2025

Aceito em: 29/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

A formação docente, especialmente no campo do ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais (LAd)³, tem se configurado como um espaço de disputas epistemológicas e ético-políticas que refletem as assimetrias históricas de poder presentes na educação brasileira. No caso da Educação Escolar Quilombola (EEQ)⁴, situada na Amazônia Marajoara, tais assimetrias se evidenciam nas tensões entre políticas linguísticas hegemônicas e os saberes tradicionais que estruturam a vida e a cultura das comunidades. A presença da Língua Inglesa (LI) nesse contexto não pode ser compreendida apenas como requisito curricular, mas como um campo de negociações identitárias, de resistências e de produção de sentidos, nos quais se articulam emoções, práticas docentes e epistemologias decoloniais.

O ensino e aprendizagem de inglês em escolas quilombolas, ao mesmo tempo em que se insere em um sistema educacional regido por lógicas coloniais, também se abre a

³ O termo Língua Adicional (LAd) é utilizado em lugar de “língua estrangeira” para abarcar diferentes contextos de aprendizagem que não se restringem ao ensino formal de idiomas, incluindo situações de contato multilíngue, bilinguismo e uso funcional da língua em diferentes esferas sociais. Neste pensamento, a língua, ao ser aprendida, é adicionada ao repertório do indivíduo, deixando, portanto, de ser estrangeira.

⁴ A Educação Escolar Quilombola (EEQ) constitui uma modalidade da Educação Básica brasileira destinada às comunidades remanescentes de quilombos, reconhecidas oficialmente pelas instâncias federais, estaduais e municipais. Regulada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* (Resolução CNE/CEB nº 08/2012), a EEQ fundamenta-se no direito à educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, contextualizada e comunitariamente referenciada. Essa modalidade reconhece e valoriza os saberes, práticas culturais, cosmologias, formas de organização social, territorialidades e memórias históricas dos povos quilombolas, concebendo-os como sujeitos coletivos de direitos e como produtores legítimos de conhecimento.

possibilidades de transformação e ressignificação. Como salienta Kumaravadivelu (2014), a linguagem não é neutra: ela carrega consigo ideologias, histórias e visões de mundo. Assim, formar professores de LAd que atuam em territórios quilombolas implica reconhecer a necessidade de uma formação crítica, emocionalmente engajada e epistemicamente situada, capaz de articular justiça social, afetividade e resistência à colonialidade do saber (Quijano, 2000; Walsh, 2018; Hooks, 2017).

Nesse cenário, a dimensão emocional emerge como eixo fundamental de análise, não apenas por seu impacto na aprendizagem, mas porque constitui o próprio modo de ser e agir docente. Pesquisas em Linguística Aplicada (Barcelos, 2015; Aragão, 2011; Zembylas, 2003) têm demonstrado que as emoções são práticas sociopolíticas, historicamente construídas e situadas, que influenciam a forma como professores e alunos se relacionam, aprendem e resistem. No contexto quilombola, emoções como orgulho, esperança, medo e resistência não são estados individuais, mas forças organizadoras que reconfiguram o ambiente de ensino e o tornam um sistema vivo em constante adaptação.

A compreensão desse sistema demanda um olhar que vá além da linearidade dos modelos tradicionais de formação docente. É nesse ponto que a teoria da complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008) se mostra fecunda. Ao conceber o ensino e a aprendizagem como Sistemas Adaptativos Complexos (SACs)⁵, essa perspectiva reconhece que as práticas docentes são moldadas por interações dinâmicas entre sujeitos, contextos e emoções, em processos de auto-organização, retroação e emergência. Essa visão rompe com a ideia de causalidade e permite interpretar o ensino e aprendizagem de línguas como uma ecologia de interdependências, onde elementos pedagógicos, culturais e afetivos se entrelaçam em redes de significados em constante transformação (Van Lier, 2004; Borges; Paiva, 2011).

Além de uma matriz epistemológica, a complexidade constitui também uma forma de observar o modo como professores e comunidades quilombolas se coadaptam diante das instabilidades do sistema educacional. Nessa dinâmica, as emoções funcionam como fatores, impulsionando reorganizações no modo de ensinar e aprender, enquanto a decolonialidade atua como princípio ético de ruptura com as hierarquias coloniais que definem o que é válido como conhecimento (Mignolo, 2007; Walsh, 2018).

Assim, este artigo tem como objetivo compreender como emoções, justiça social e práticas decoloniais emergem nas narrativas de professores de LI que atuaram na EEQ na

⁵ Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) são sistemas dinâmicos e não lineares, compostos por múltiplos elementos interdependentes cujas interações produzem padrões emergentes e processos de auto-organização, permitindo constante reorganização diante de perturbações internas e externas (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Amazônia Marajoara, analisando de que maneira essas experiências revelam movimentos de complexificação e reorganização das práticas docentes. Para isso, o texto organiza-se em quatro seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica que articula complexidade, afetividade e decolonialidade. Em seguida, na segunda seção, descrevemos os caminhos metodológicos adotados, com ênfase no uso de narrativas docentes como expressão de sistemas adaptativos complexos. A terceira seção traz a análise dos resultados, discutindo as narrativas e sintetizando padrões emergentes em uma tabela analítica. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais, destacando implicações para a formação docente e para a produção de uma educação linguística comprometida com justiça social e valorização dos saberes quilombolas.

Teoria da Complexidade e Ensino e Aprendizagem de Línguas

A teoria da complexidade, conforme formulada por Edgar Morin (2005), constitui um paradigma epistemológico que rompe com o pensamento fragmentador e reducionista da modernidade, ao propor uma compreensão do real baseada na interdependência, na incerteza e no entrelaçamento entre os fenômenos. Para o autor, conhecer implica religar aquilo que foi historicamente separado pelo pensamento cartesiano, reconhecendo que os fenômenos não podem ser compreendidos de forma isolada, mas apenas em relação às redes de conexões que os constituem.

No campo da Linguística Aplicada, esse paradigma epistemológico foi operacionalizado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), que propõem compreender o ensino e a aprendizagem de línguas como SAC, caracterizados pela não linearidade, pela emergência e pela constante coadaptação entre seus elementos. Essa visão relacional desloca o foco para as conexões, permitindo compreender fenômenos educativos como sistemas abertos e dinâmicos — isto é, sistemas capazes de se reorganizar diante das perturbações externas⁶.

. Nesses sistemas, professores, alunos, contextos e práticas interagem de forma não linear, produzindo efeitos emergentes e imprevisíveis. A aprendizagem, portanto, resulta de

⁶ No paradigma da complexidade, *perturbações externas* referem-se a mudanças, tensões ou influências provenientes do ambiente — como políticas educacionais, demandas institucionais, desigualdades estruturais ou condições materiais — que desestabilizam temporariamente um sistema e impulsionam processos de reorganização, adaptação ou emergência de novos padrões (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

múltiplas interações e retroações entre os elementos do sistema, cuja organização se dá a partir de padrões emergentes de comportamento e significado.

Essa perspectiva foi ampliada no Brasil por autores como Borges e Paiva (2011) Borges e Magno e Silva (2016), que propõem uma abordagem complexa de ensino de línguas, compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem como uma ecologia viva, na qual coexistem diferentes dimensões — cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Sob essa ótica, o ensino e aprendizagem de LAd é concebido como um fenômeno auto-organizador, no qual a instabilidade e a imprevisibilidade são inerentes ao processo formativo. O papel do professor, portanto, desloca-se do controle para a mediação, favorecendo condições para que novas formas de organização — ou emergências — possam surgir.

Essa concepção dialoga com o pensamento sistêmico de Vasconcellos (2002), segundo o qual, compreender sistemas humanos complexos exige reconhecer o princípio da interdependência: cada elemento do sistema adquire sentido apenas em relação às suas conexões. Assim, o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente em contextos como o da EEQ, precisa ser entendido como uma rede de relações que integra dimensões linguísticas, culturais, identitárias e emocionais.

Nessa perspectiva, a complexidade não é apenas uma teoria, mas uma maneira de pensar e de agir sobre a educação linguística (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Utilizada no ensino de inglês em contextos quilombolas, ela permite compreender como professores e comunidades se coadaptam diante das restrições estruturais, produzindo soluções criativas e práticas pedagógicas emergentes, enraizadas em seus territórios e saberes tradicionais.

A partir dessa concepção de ensino e de aprendizagem como sistemas dinâmicos e interdependentes, torna-se necessário considerar que tais sistemas não se estruturam apenas por variáveis cognitivas ou socioculturais, mas também — e de forma decisiva — pelas dimensões emocionais que atravessam à docência. Se a complexidade nos permite compreender o ensino como processo em constante reorganização, são as emoções que atuam como forças moduladoras desse movimento, influenciando decisões, reorganizações e emergências. Assim, avançamos para a compreensão das emoções na formação docente, entendendo-as como componentes estruturantes do sistema educativo e não como elementos acessórios ou individuais.

Emoções na formação docente e na aprendizagem de línguas

A chamada virada afetiva na Linguística Aplicada (Pavlenko, 2013; Barcelos, 2015; Aragão, 2011) reposicionou o papel das emoções na formação docente, deslocando-as de um campo subjetivo e privado para uma dimensão epistemológica e social. As emoções deixaram de ser vistas como elementos periféricos e passaram a ser compreendidas como construtos sociopolíticos que moldam as práticas pedagógicas, as crenças e as relações de poder em sala de aula (Zembylas, 2003).

Na perspectiva da complexidade, as emoções atuam como fatores dinâmicos — forças que organizam o comportamento e regulam a estabilidade do sistema (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Quando uma emoção se intensifica — como o medo, a esperança ou a indignação —, o sistema tende a se reorganizar em torno dela, gerando novas formas de ação. Assim, o engajamento docente, o sentimento de pertencimento e as estratégias de resistência podem ser compreendidos como processos emergentes, resultantes da interação entre emoção, contexto e identidade.

Barcelos (2015) destaca que as emoções são mediadas pela linguagem e pela cultura, o que significa que elas carregam valores e significados historicamente situados. No contexto da EEQ, emoções como orgulho, afeto e resistência adquirem uma dimensão política: expressam a luta pela legitimação de saberes e pela valorização de identidades historicamente subalternizadas. Ao narrar suas experiências, os professores da EEQ reconstruem emocionalmente sua identidade profissional, transformando a sala de aula em um espaço de agência e empoderamento.

Ao reconhecer as emoções como práticas sociopolíticas que atravessam à docência, abre-se espaço para compreender que tais afetos estão profundamente imbricados nas relações de poder que constituem o ensino e aprendizagem de línguas. Medo, vergonha, orgulho ou resistência não emergem de forma neutra: eles são produzidos em contextos históricos marcados pela colonialidade do poder e pela legitimação desigual de saberes.

Desse modo, as reflexões sobre emoções conduzem necessariamente à discussão da decolonialidade, uma vez que grande parte do sofrimento docente e discente — bem como das práticas de esperança e resistência — deriva das hierarquias epistêmicas que historicamente organizaram o ensino e aprendizagem de LAd no Brasil. Assim, passamos a discutir a perspectiva decolonial como horizonte ético-político que tensiona essas estruturas e propõe alternativas formativas ancoradas nos saberes quilombolas.

Decolonialidade e educação linguística quilombola

A perspectiva decolonial emerge como crítica à colonialidade do poder (Quijano, 2000) e à produção eurocêntrica do conhecimento que historicamente marginalizou epistemologias do Sul. Na educação linguística, a decolonialidade propõe o reconhecimento de que o ensino e aprendizagem de línguas não é neutro, mas atravessado por relações de poder, racismo epistêmico e ideologias linguísticas excludentes (Mignolo, 2007; Walsh, 2018).

Ao situar o ensino de inglês em contextos quilombolas, essa discussão torna-se ainda mais urgente. Como argumenta Walsh (2018), decolonizar a educação implica construir “pedagogias insurgentes”, que não apenas denunciem a colonialidade, mas criem novas formas de existência, conhecimento e afeto. Nesse sentido, a formação de professores de inglês em comunidades quilombolas pode ser compreendida como um ato de resistência epistêmica, em que o professor assume o papel de mediador entre mundos linguísticos e culturais, promovendo o diálogo entre saberes tradicionais e globais.

Autores como Hooks (2017) e Kumaravadivelu (2014) também contribuem para essa discussão ao defenderem uma educação libertadora, pautada no cuidado, na empatia e na transformação social. O ensino de inglês, nessa perspectiva, ultrapassa a instrumentalidade linguística e torna-se prática de justiça social, capaz de fortalecer identidades, promover pertencimento e desafiar hierarquias coloniais.

A EEQ, portanto, deve ser compreendida como um espaço de produção de saberes próprios, em que a decolonialidade atua como princípio ético e político de reexistência. Inserida nessa lógica, a formação docente é estimulada a repensar o papel do professor de LAd como sujeito situado, emocional e historicamente engajado.

Destarte, ao compreender o ensino de inglês em comunidades quilombolas como prática atravessada por disputas epistêmicas, afetivas e identitárias, torna-se evidente que nenhuma dessas dimensões pode ser analisada de maneira isolada. A decolonialidade revela as estruturas de poder que sustentam o currículo hegemônico; as emoções evidenciam como tais estruturas são vividas e ressignificadas pelos sujeitos; e a complexidade oferece o arcabouço epistemológico capaz de articular essas dimensões em um sistema educativo vivo, relacional e emergente.

Complexidade, emoções e decolonialidade

A articulação entre complexidade, emoções e decolonialidade constitui o eixo epistemológico que sustenta este estudo. A complexidade oferece a base teórica para compreender a docência como um sistema dinâmico e não linear; as emoções configuram-se como os elementos que modulam e reconfiguram o sistema; e a decolonialidade fornece o horizonte ético-político que orienta a transformação das práticas pedagógicas.

Essa integração possibilita conceber a formação de professores de inglês em escolas quilombolas como um processo ecossistêmico, no qual a aprendizagem emerge da interação entre múltiplas dimensões: o ambiente sociocultural, as emoções docentes, as relações de poder e os saberes comunitários. Como afirma Van Lier (2004), a aprendizagem de línguas deve ser entendida como “viver na língua”, e não apenas “possuir a língua” — uma metáfora que se ajusta perfeitamente ao modo como os professores em contextos quilombolas constroem suas práticas a partir da vida e da experiência.

Assim, o paradigma da complexidade, aliado à afetividade e à decolonialidade, oferece uma via potente para analisar a formação docente e compreender o ensino de inglês como prática de justiça social, de cuidado e de resistência, enraizada nos territórios e nas identidades da Amazônia Marajoara.

Portanto, ao reunir complexidade, emoções e decolonialidade como lentes articuladas de interpretação, este estudo reconhece que a formação de professores de inglês na EEQ se configura como processo vivo, relacional e historicamente situado. Trata-se de uma prática pedagógica que não pode ser compreendida por modelos lineares ou prescritivos, mas por dinâmicas emergentes que integram afetos, saberes comunitários e resistências epistêmicas. Esse enquadramento teórico não apenas orienta o modo como se entende à docência quilombola, mas também fundamenta as escolhas metodológicas desta pesquisa. Assim, a seguir, apresentamos os caminhos analíticos adotados, construídos em consonância com o paradigma da complexidade, de modo a captar a riqueza, a instabilidade e a potência formativa das experiências docentes aqui investigadas.

Metodologia

Este estudo insere-se no paradigma da teoria da complexidade como matriz epistemológica e metodológica (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Tal escolha deriva do reconhecimento de que o fenômeno investigado — a formação docente de professores de inglês em escolas quilombolas — não pode ser compreendido a partir de modelos lineares ou deterministas. Ao contrário, trata-se de um sistema dinâmico adaptativo complexo, marcado pela incerteza, pela interconexão e pela emergência de novos padrões de significação, no qual dimensões emocionais, culturais e pedagógicas se entrelaçam.

A teoria da complexidade, nessa perspectiva, é aqui utilizada para a compreensão e análise do real. Seguindo Larsen-Freeman e Cameron (2008), considera-se que conhecer é sempre tecer, reconectar e contextualizar; portanto, compreender a docência em contextos quilombolas requer olhar para as múltiplas interações entre sujeitos, saberes e emoções que compõem o sistema educativo. A partir dessa ótica, as narrativas docentes são concebidas como eventos emergentes, que expressam processos de auto-organização e revelam como os professores (re)constroem sentidos sobre sua prática pedagógica em diálogo com o ambiente sociocultural que os circunda.

Participantes e Contexto da Pesquisa

O estudo foi realizado no município de Salvaterra, localizado no arquipélago do Marajó, Pará — território caracterizado por sua diversidade cultural e pela forte presença de comunidades quilombolas oficialmente reconhecidas. Participaram da pesquisa cinco professores de língua inglesa do ensino fundamental que atuaram em escolas públicas quilombolas na rede municipal, pertencentes à modalidade da EEQ.

Os participantes foram selecionados por meio de amostragem intencional, considerando os seguintes critérios: (a) atuação docente em comunidades quilombolas há, pelo menos, dois anos; (b) envolvimento em práticas pedagógicas de ensino de inglês; (c) disponibilidade para participar do estudo por meio de narrativas; (d) consentimento formal para a utilização dos dados em pesquisa acadêmica.

Para fins de preservação ética e de conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, todos os professores foram identificados por pseudônimos, a saber: Marta, Raimundo, Maria,

Samuel e Rosana. Além disso, o estudo foi conduzido em respeito aos princípios de confidencialidade, autonomia e representatividade, buscando garantir que as vozes dos participantes fossem apresentadas com fidedignidade e sensibilidade cultural.

Os professores participantes possuem formação em Licenciatura em Língua Inglesa e atuaram na rede municipal de ensino em comunidades quilombolas de Salvaterra. Sua inserção na EEQ ocorreu por meio de concursos públicos e contratos institucionais, sendo que todos desenvolveram suas práticas docentes em estreita relação com o território e com as demandas socioculturais das comunidades atendidas. Em alguns casos, como o de Maria e Raimundo, a atuação na EEQ também se articula com sua própria identidade quilombola ou com vínculos comunitários, o que contribui para uma prática pedagógica profundamente situada e comprometida com a valorização dos saberes locais.

Geração de Dados

A geração dos dados ocorreu por meio de narrativas (Clandinin; Connelly, 2000), permitindo que os professores narrassem suas trajetórias pessoais e profissionais, suas experiências de formação e suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EEQ.

As narrativas foram registradas por meio da plataforma Google forms, sendo posteriormente revisadas pelos próprios participantes, garantindo a validação colaborativa das informações. Durante as conversas, buscou-se não apenas obter relatos descritivos, mas compreender a emergência de significados, emoções e reflexões que se manifestaram na fala dos professores — entendendo cada narrativa como um meio de autoexpressão e reconstrução identitária.

Análise de dados

A análise dos dados não seguiu um modelo fixo ou categorial, mas um movimento interpretativo e sistêmico, guiado pelos princípios da teoria da complexidade. Inspirados em Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Paiva (2013), assumimos que a compreensão dos fenômenos educativos exige o reconhecimento das interações, contradições e retroações que os constituem.

Assim, as narrativas foram analisadas em busca de padrões emergentes — compreendidos como manifestações de auto-organização, coadaptação e transformação docente. Em vez de isolar variáveis, buscou-se mapear as inter-relações entre emoções, práticas pedagógicas e contextos socioculturais, interpretando-as como movimentos contínuos de reorganização dos sistemas ensino e aprendizagem.

Considerando que as narrativas não apenas descrevem experiências, mas constituem manifestações emergentes das interações entre emoções, práticas e territórios, sua interpretação requer uma leitura sensível às interdependências que estruturam o ensino de inglês nas escolas quilombolas. A seguir, analisamos as histórias dos cinco professores participantes, buscando evidenciar como suas vivências docentes revelam processos de auto-organização, práticas decoloniais e movimentos afetivos que configuram ecossistemas pedagógicos singulares. Portanto, delineados os caminhos metodológicos deste estudo — fundamentados no paradigma da complexidade —, passamos à apresentação e discussão dos dados.

Resultados e discussão

A análise das narrativas docentes evidencia que o ensino e aprendizagem de LI em escolas quilombolas da Amazônia Marajoara se constitui como um fenômeno complexo, situado e afetivamente carregado. Cada narrativa revela não apenas uma trajetória individual, mas expressa uma teia de relações que conecta emoções, saberes comunitários, condições materiais, políticas curriculares e epistemologias decoloniais. Sob a ótica da complexidade, esses relatos podem ser compreendidos como manifestações emergentes de sistemas vivos que se reorganizam continuamente diante das perturbações impostas pela escolarização hegemônica, pelas tensões territoriais e pelas desigualdades históricas que marcam as comunidades quilombolas.

Cada narrativa é analisada como um sistema que, ao mesmo tempo, singulariza e amplia a compreensão do ecossistema educativo quilombola. Assim, iniciamos a análise com a narrativa de Marta, cuja trajetória inaugura uma reflexão sobre medo, adaptação curricular e transformação docente:

Lembro de quando comecei a lecionar inglês na escola quilombola, eu tinha medo de não conseguir ligar o conteúdo com a realidade dos meus alunos. No início, seguia o livro didático fielmente, mas percebia que as palavras e os exemplos não diziam muito com a vida da comunidade. As crianças olhavam as imagens de neve, shoppings e metrô e me perguntavam: ‘Professora, onde

é isso?’ Foi quando compreendi que ensinar inglês ali exigia traduzir o mundo para o território. Comecei a criar atividades com o vocabulário da pesca, do búfalo, do açaí, da farinha, e percebia o quanto eles se envolviam. A cada aula, eu também aprendia muito (Marta, narrativa, 2025).⁷

A narrativa de Marta revela um movimento de auto-organização pedagógica típico dos sistemas complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Magno e Silva, 2016). Ao perceber que os conteúdos do livro didático não dialogavam com a realidade sociocultural dos alunos, a professora rompeu com a linearidade e iniciou um processo de adaptação criativa, traduzindo o inglês para o contexto local — pesca, búfalo, farinha e açaí. Essa reorganização demonstra o princípio da coadaptação, em que o sistema ensino e aprendizagem se modifica para manter sua vitalidade diante das perturbações externas, no caso, o currículo hegemônico.

Sob o ponto de vista emocional, a trajetória de Marta expressa o que Barcelos (2015) denomina de emoções como práticas sociopolíticas: o medo inicial e o orgulho emergente configuram forças organizadoras que reorientam sua prática docente. A professora constrói, assim, uma pedagogia situada, que integra razão e emoção como dimensões indissociáveis da docência complexa. Ao incorporar elementos da cultura quilombola às aulas de inglês, Marta realiza um gesto decolonial (Walsh, 2018), desafiando a imposição de um modelo eurocêntrico de ensino e reconhecendo os saberes comunitários como legítimos produtores de conhecimento linguístico.

Essa experiência narrada por Marta não apenas revela a força da auto-organização pedagógica no interior das escolas quilombolas, mas também imprime um padrão que se repete, com nuances próprias, nas demais narrativas: professores que ressignificam suas práticas ao reconhecerem a distância entre o currículo hegemônico e a vida da comunidade. Nesse sentido, ao deslocarmos o olhar para a experiência de Raimundo, observamos como esse mesmo movimento de adaptação emerge em forma de pertencimento identitário e de reelaboração simbólica do inglês no território, reafirmando que a docência quilombola se constitui como prática viva e relacional, em constante diálogo com as emoções e os modos de existir da comunidade:

Sou filho de pescadores e, desde pequeno, ouvia dizer que o inglês era uma língua distante, coisa de gente rica da cidade. Quando me tornei professor, quis mudar essa ideia. Na escola quilombola, tentei mostrar aos meus alunos que aprender inglês era também falar de nós, do nosso território, das nossas histórias. Lembro de que fizemos projetos sobre turismo comunitário, com cartazes em inglês mostrando nossas belezas naturais e nossa cultura. Via neles um brilho nos olhos que nunca tinha visto antes. Ao mesmo tempo,

⁷ Foi mantida a forma original das narrativas.

sentia frustração por não ter material adequado, internet constante ou apoio institucional. Mesmo assim, cada aula era sempre uma reinvenção (Raimundo, narrativa, 2025).

A narrativa de Raimundo evidencia a emergência de um sentido de pertencimento no processo de ensino e aprendizagem de línguas, articulando emoções, identidade e território. Filho de pescadores, o professor ressignifica o lugar do inglês ao aproximá-lo das práticas e dos valores quilombolas, desafiando a visão elitista e excludente da língua estrangeira. Para Van Lier (2004) esse movimento de ressignificação simbólica é um fenômeno emergente, em que novas representações culturais se formam a partir da interação entre sujeitos, contextos e práticas.

Do ponto de vista emocional, Raimundo narra a coexistência de sentimentos antagônicos — frustração e esperança — que funcionam como agentes perturbadores no sistema de ensino. Essas emoções modulam suas ações, impulsionando a criação de projetos de turismo comunitário e materiais didáticos próprios. Ao transformar a sala de aula em um espaço de valorização cultural e de diálogo com o território, Raimundo encarna o princípio da ecologia de saberes (Santos, 2019), reafirmando a dimensão ética e política da decolonialidade na formação docente quilombola.

A trajetória de Raimundo amplia a compreensão de que ensinar inglês em territórios quilombolas implica transformar a sala de aula em espaço de produção de sentidos, e não apenas de conteúdos. Se em Marta vemos a adaptação curricular como gesto de resistência ao currículo eurocentrado, em Raimundo encontramos a insurgência que emerge da própria vida comunitária, marcada pela pesca, pela memória e pelas formas de organização local. Essa complexificação do ensino, modulada por emoções como esperança e frustração, prepara o terreno para compreendermos a experiência de Maria, cuja narrativa explícita de maneira ainda mais direta o caráter político e identitário da docência quilombola e o papel das emoções como força de emancipação:

Eu costumava dizer que ser professora quilombola é um ato político. Ensinar inglês em uma comunidade é desafiar o silêncio que sempre tentaram impor sobre nós. No começo, eu tinha vergonha de falar da minha origem na universidade, mas foi na escola quilombola, que aprendi a ter orgulho. Em uma das aulas, trabalhei o tema das ‘identidades negras’ usando músicas e vídeos em inglês com artistas afro-americanos. Via alunos se reconhecerem nas letras e discutirem o racismo com segurança. Chorei nesse dia. Percebi que as emoções são o coração da aprendizagem (Maria, narrativa, 2025)

A narrativa de Maria se estrutura em torno da emoção como força de transformação pedagógica. Ao afirmar que ser professora quilombola é um ato político, ela explicita o vínculo entre docência, identidade e resistência. O uso de músicas e vídeos com artistas afro-americanos revela uma prática de interconexão simbólica entre o local e o global — princípio da complexidade — e reforça o papel das emoções como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem (Aragão, 2011; Barcelos, 2015).

A comoção descrita pela professora ao ver seus alunos se reconhecerem nas canções ilustra o que Zembylas (2003) denomina de emoções emancipadoras: afetos que desestabilizam estruturas coloniais e abrem espaço para novas possibilidades de subjetivação. Nesse sentido, Maria produz uma pedagogia insurgente (Walsh, 2018), que desloca o inglês da esfera do privilégio e o reinscreve como instrumento de afirmação da identidade negra e quilombola. Sua narrativa manifesta, portanto, o entrelaçamento entre emoção, complexidade e decolonialidade na emergência de um currículo vivo e afetivo.

A experiência de Maria atenua o entendimento de que as emoções, longe de serem elementos periféricos, constituem o centro organizador da prática docente quilombola. Ao deslocar o inglês para o campo da afirmação negra e quilombola, a professora mostra que a decolonialidade se constrói tanto pelo conteúdo quanto pela experiência afetiva da aprendizagem. Esse entrelaçamento entre política, cultura e emoção leva-nos para a análise da narrativa de Samuel, que, embora marcada por outra dinâmica — a temporalidade da vida na roça, o cansaço dos alunos e a necessidade de acolhimento —, reafirma a centralidade das relações ecológicas e afetivas na constituição de uma pedagogia verdadeiramente situada:

Dei aula de inglês há 4 anos na escola quilombola. Sempre fui apaixonado pela língua, mas foi nesse contexto que aprendi que ensinar é mais do que gramática. Meus alunos eram criativos, curiosos, mas viveram realidades muito duras. Às vezes chegavam cansados, depois de ajudar os pais na roça e na pesca. Percebi que o ensino precisava respeitar esse tempo da vida. Então comecei a trabalhar com projetos mais abertos, conectando o inglês às narrativas da comunidade. Lembro de criamos um pequeno jornal bilíngue com notícias locais, traduzidas pelos próprios alunos. Cada texto era uma semente de autoestima (Samuel, narrativa, 2025).

A experiência de Samuel demonstra a sensibilidade para reconhecer a temporalidade própria da vida quilombola como elemento estruturante da prática pedagógica. Ao adaptar o ensino e aprendizagem de inglês às condições socioeconômicas dos alunos, o professor atua segundo o princípio da auto-organização contextual (Larsen-Freeman; Cameron, 2008),

reorganizando suas estratégias de ensino conforme as demandas do ambiente. Essa postura reflete uma compreensão sistêmica da docência, na qual o ensino não é imposto de fora, mas criado em diálogo com os ritmos e as realidades da comunidade.

A criação do jornal bilíngue constitui uma prática de emergência pedagógica: o produto surge da interação coletiva entre professor e alunos, promovendo um movimento de coautoria e de revalorização da autoestima discente. A emoção, aqui, atua como mediadora da aprendizagem, transformando o ato de escrever em inglês em gesto de pertencimento e autoria cultural. Sob uma perspectiva decolonial, o projeto de Samuel reafirma a potência da língua como resistência, pois desloca o inglês da esfera dos documentos normativos e o reinscreve na dinâmica viva do território quilombola.

A narrativa de Samuel acrescenta uma dimensão central para a compreensão do ensino de inglês nas escolas quilombolas: o reconhecimento sensível do tempo comunitário e a criação de práticas que respeitam o ritmo, os gestos e o território. Sua experiência mostra que a aprendizagem se dá por coautoria e que a produção de um jornal bilíngue nasce da interação colaborativa entre agentes. Essa concepção ecológica e horizontal do ensino permite adentrar a última narrativa, de Rosana, que aprofunda a importância da escuta, do afeto e da memória como elementos estruturantes de uma docência complexa e decolonial, revelando o ápice das transformações identitárias e emocionais vividas pelos professores quilombolas:

Quando cheguei à escola quilombola em Salvaterra, senti medo — medo de não ser aceita, de não saber como ensinar inglês aos alunos. Mas logo percebi que o segredo era ouvir. Ouvir as histórias das famílias, os cantos, as lendas. Comecei a trabalhar o inglês com base nas memórias da comunidade, usando as narrativas orais como ponto de partida. Um dia, uma aluna me disse: ‘Professora, agora o inglês também é nosso’. Nunca esqueci essa frase. Ela resume tudo o que vivi naquela comunidade (Rosana, narrativa, 2025)

A narrativa de Rosana destaca a escuta e o afeto como fundamentos da docência decolonial. Seu percurso evidencia uma transformação emocional — do medo inicial à empatia — que reflete o princípio de recursividade da complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008): as experiências docentes se retroalimentam, produzindo novas formas de compreender e agir no mundo. Ao tomar as narrativas orais da comunidade como ponto de partida para o ensino e aprendizagem de inglês, a professora estabelece uma relação ecológica entre linguagem, cultura e memória.

A frase da aluna — “[...]agora o inglês também é nosso [...]” — sintetiza o alcance político e afetivo dessa prática. Trata-se da emergência de uma decolonialidade vivida (Walsh,

2018), em que o conhecimento deixa de ser imposto e passa a ser coconstruído. Rosana traduz, em sua ação pedagógica, o ideal de uma educação linguística complexa, na qual a aprendizagem é processo coletivo, afetivo e situado. Sua docência expressa o entrelaçamento das dimensões ética, emocional e epistemológica que sustentam a formação de professores em contextos quilombolas.

Essa leitura integrada das narrativas permite perceber como cada experiência docente, embora singular em suas nuances e trajetórias afetivas, participa de um mesmo movimento coletivo de complexificação do ensino de inglês nas escolas quilombolas. Para adensar essa compreensão e explicitar as relações que se entrelaçam entre emoções, práticas pedagógicas e gestos decoloniais, torna-se fulcral organizar esses padrões emergentes em uma perspectiva mais sistemática. Assim, na subseção a seguir, apresentamos uma tabela que sintetiza os elementos centrais das narrativas, evidenciando como os fatores emocionais, as estratégias de coadaptação curricular e as ações de resistência epistêmica se articulam no interior de um ecossistema educativo complexo e situado. A tabela, portanto, não apenas complementa a análise qualitativa, mas a amplia, ao permitir visualizar de forma relacional os eixos que estruturam a docência quilombola em LI das escolas quilombolas na Amazônia Marajoara.

Padrões emergentes das narrativas docentes quilombolas

A análise das cinco narrativas revela um processo formativo profundamente marcado pela dinamicidade, pelas emoções e pela potência dos saberes quilombolas, configurando o ensino e aprendizagem de inglês nas escolas de Salvaterra como um SAC, conforme delineado por Larsen-Freeman e Cameron (2008). A docência emerge como prática viva, situada e em constante reorganização, respondendo às perturbações do ambiente e às demandas socioculturais da comunidade quilombola. Para compreender esse movimento de forma sistemática, foi elaborada uma tabela que sintetiza os principais padrões emergentes das narrativas — fatores emocionais, práticas de coadaptação, gestos decoloniais e implicações teóricas — permitindo visualizar as inter-relações entre os diferentes elementos que compõem a formação docente quilombola.

Esta tabela oferece um panorama estruturado dos resultados, operando como dispositivo epistemológico que materializa o paradigma da complexidade. Ao condensar movimentos emocionais, práticas pedagógicas e ações de resistência epistêmica, ela evidencia que o ensino

e aprendizagem de inglês não ocorre por linearidade ou reprodução mecânica, mas por emergência, retroação e coadaptação — princípios centrais dos sistemas complexos.

Tabela 1: Mapeamento analítico não linear de padrões emergentes nas narrativas docentes

Participante	Fatores emocionais	Padrões de coadaptação curricular	Gestos/práticas decoloniais	Implicações teóricas
Marta	Medo; orgulho	Adaptação do conteúdo com vocabulário de pesca, búfalo e farinha	Valorização do território; reconfiguração curricular	Emoções; auto-organização
Raimundo	Frustração; esperança	Projetos de turismo comunitário; materiais próprios	Ressignificação do inglês como língua comunitária	Ecologia de saberes; emergência identitária
Maria	Emoção como ato político	Músicas afro-diaspóricas; debate sobre identidades negras	Descolonização do currículo; empoderamento docente	Emoções sociopolíticas; insurgência pedagógica
Samuel	Cansaço; empatia	Jornal bilingue com notícias locais	Horizontalidade pedagógica; autoria discente	Sistemas adaptativos; coadaptação
Rosana	Medo; empatia	Inglês a partir de narrativas orais da comunidade	Escuta sensível; afirmação identitária	Pedagogias insurgentes

Fonte: Autores (2025)

Embora a organização em formato tabular possa sugerir uma disposição linear dos dados, é importante destacar que essa estrutura não pretende reduzir a complexidade das experiências docentes a categorias fixas ou sequenciais. Ao contrário, a tabela opera como um dispositivo analítico heurístico, cujo objetivo é tornar visíveis padrões emergentes a partir das narrativas, preservando o caráter dinâmico, relacional e não linear do sistema educativo quilombola. Assim, os elementos apresentados não devem ser interpretados como variáveis isoladas ou ordenadas hierarquicamente, mas como dimensões interdependentes que se influenciam mutuamente, em processos de coadaptação, emergência e reorganização contínua, conforme proposto pela teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

A partir da tabela, observa-se que as emoções funcionam como forças que modulam o comportamento pedagógico e reorientam práticas. O medo inicial de Marta e Rosana transforma-se em orgulho e empatia, gerando reorganizações pedagógicas que se alinham às necessidades da comunidade — movimento que ecoa as análises de Barcelos (2015) e Zembylas (2003) sobre emoções como práticas sociopolíticas. Em Raimundo, a frustração decorrente da precarização se converte em esperança, catalisando ações criativas como o projeto de turismo comunitário. Essas emoções não apenas acompanham o fazer docente: elas produzem à docência verdadeira, constituindo-se como motores de inovação e resistência.

Ademais, os professores constroem práticas de coadaptação curricular que emergem de suas interações com o território quilombola. A adaptação do inglês ao léxico da pesca e ao universo agrícola, a produção de jornais bilíngues e o uso de narrativas orais mostram que o currículo é constantemente reconfigurado para dialogar com o ambiente — o que confirma a concepção ecológica de aprendizagem de Van Lier (2004) e Paiva (2013). Essas práticas não são respostas isoladas, mas expressões de um sistema que se reorganiza diante das perturbações e das necessidades contextuais, reforçando a ideia de que a docência quilombola é sustentada pela criatividade e pela sensibilidade ao território.

Os gestos decoloniais descritos nas narrativas constituem elemento fundamental desse processo. Ao trazer músicas afro-diaspóricas, narrativas locais e projetos comunitários para o ensino e aprendizagem de inglês, os professores praticam aquilo que Walsh (2018) denomina pedagogias insurgentes: práticas que rompem com a colonialidade epistêmica e constroem epistemologias situadas. O inglês, nesses contextos, deixa de ser símbolo de hierarquia linguística e passa a ser ferramenta para a afirmação identitária, para o reconhecimento da história quilombola e para a construção de autonomia cultural. Isso se evidencia, por exemplo, no relato de Maria, para quem a docência é ato político, e na fala da aluna de Rosana — “[...] agora o inglês também é nosso[...]” — que sintetiza um processo de descolonização do imaginário linguístico.

A tabela também torna visível como as práticas docentes se constituem como emergências de SAC's. Ao invés de utilizar métodos previamente definidos, os professores criam caminhos próprios a partir das interações e limitações do contexto. Samuel reorganiza o tempo pedagógico para acolher o ritmo dos estudantes que trabalham na roça; Raimundo produz seus próprios materiais em resposta à ausência de recursos institucionalizados; Marta transforma o livro didático em origem de um currículo local. Esses movimentos reiteram o

princípio de Larsen-Freeman e Cameron (2008) de que a vida — e aqui, à docência — é um processo contínuo de reorganização diante da incerteza.

Por fim, a integração entre emoções, práticas pedagógicas e gestos decoloniais demonstra que a formação docente quilombola não pode ser compreendida por modelos lineares ou descontextualizados. Ela é, antes, uma construção ecossistêmica, na qual identidade, afetividade e territorialidade se entrelaçam, produzindo uma educação linguística complexa, viva e resistente.

Considerações Finais

A análise das narrativas dos cinco professores de LI que atuaram nas escolas quilombolas de Salvaterra evidencia que o ensino e aprendizagem de inglês na Amazônia Marajoara se constitui como um processo vivo, complexo e profundamente situado, atravessado por dimensões emocionais, culturais e sociopolíticas que ultrapassam a lógica instrumental tradicionalmente atribuída ao ensino de LAd. Ao operar como um SAC, à docência quilombola revela a capacidade de reorganizar práticas, sentidos e identidades diante das contingências e perturbações do contexto escolar, confirmando os princípios de auto-organização, coadaptação e emergência propostos no paradigma da complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

As emoções, conforme demonstrado nas narrativas e discutido no referencial teórico, emergem como elementos estruturantes da prática docente. Medo, frustração, empatia, esperança e orgulho não são sentimentos isolados, mas práticas sociopolíticas (Barcelos, 2015; Zembylas, 2003) que impulsionam os professores a transformar suas abordagens pedagógicas, ressignificar o currículo e construir formas de resistência frente à colonialidade institucional. Essas emoções não apenas acompanham a docência, mas produzem à docência: conduzem à criação de práticas inovadoras, aproximam o inglês das realidades quilombolas e fortalecem o vínculo entre professor, aluno e território.

Da mesma forma, os gestos decoloniais observados — o uso de narrativas orais da comunidade, a centralidade das identidades negras, os projetos de turismo comunitário, a produção de materiais próprios e a crítica implícita ao currículo eurocentrado — revelam um movimento de ruptura epistêmica essencial à afirmação da EEQ. Alinhados às noções de pedagogias insurgentes (Walsh, 2018), esses gestos ampliam a compreensão do inglês como

ferramenta de pertencimento, de agência e de empoderamento, deslocando-o de estruturas hegemônicas para se inscrever em epistemologias da terra, da memória e da coletividade.

Ao integrar essas dimensões — complexidade, emoção e decolonialidade — este estudo argumenta que a formação de professores de inglês para a EEQ não pode seguir modelos homogêneos, lineares ou descontextualizados. Pelo contrário: ela deve reconhecer a interdependência entre linguagem, território, afeto e cultura, compreendendo o professor quilombola como sujeito que pensa, sente e age em ecologias históricas e sociopolíticas muito específicas. Isso implica políticas de formação continuada que valorizem: (a) experiências docentes como produção legítima de conhecimento; (b) epistemologias quilombolas; (c) ambientes de escuta, cuidado e colaboração; e (d) práticas pedagógicas que reconheçam a incerteza e a complexidade como constitutivas da educação linguística.

Assim, este artigo evidencia que o ensino e aprendizagem de inglês em escolas quilombolas é mais do que um desafio curricular: é uma prática de justiça social, cuidado e resistência, onde se entrelaçam afetos, identidades e saberes ancestralmente produzidos. Ao revelar a docência quilombola como ecossistema emergente, complexo e afetivo, este estudo contribui para ampliar a compreensão do ensino de LAd na Amazônia Marajoara e aponta caminhos para políticas linguísticas e formativas que respeitem e fortaleçam a pluralidade epistêmica e cultural dos territórios quilombolas brasileiros.

Referências

ARAGÃO, R. Emoções e aprendizagem de línguas: uma perspectiva sociocognitiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 295–317, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between beliefs and emotions in language teaching and learning. *System*, v. 52, p. 38–49, 2015.

BORGES, A. L.; PAIVA, V. L. M. O. Complexidade, caos e língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 387–416, 2011.

BORGES, E.F.V.; MAGNO E SILVA, W. Introdução: entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E.F.V. (Org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *The decolonial option in English language teaching*. New York: Routledge, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 9–42, 2007.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A abordagem ecológica: uma nova visão da aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 353–373, 2013.

PAVLENKO, A. The affective turn in second language studies. *Affective SLA*, v. 22, n. 4, p. 405–424, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Springer, 2004.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogías de-coloniales*. Quito: Abya-Yala, 2018.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, v. 9, n. 3, p. 213–238, 2003.