

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan  
Amanda Heiderich Marchon  
Pedro Henrique Witches  
Gesieny Laurett Neves Damasceno  
Roberto Perobelli  
(Orgs.)

# Estudos Linguísticos e Direitos Humanos

Língua, Sociedade  
e Educação

# 4

**6° CONEL**  
CONGRESSO NACIONAL DE  
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

  
**PPGEL**  
PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGÜÍSTICA

 **Pedro & João**  
editores

**Estudos Linguísticos e  
Direitos Humanos:  
língua, sociedade e educação**

**Volume 4**



**Cláudia Jotto Kawachi-Furlan  
Amanda Heiderich Marchon  
Pedro Henrique Witches  
Gesieny Lauret Neves Damasceno  
Roberto Perobelli  
(orgs.)**

**Estudos Linguísticos e  
Direitos Humanos:  
língua, sociedade e educação**

**Volume 4**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Cláudia Jotto Kawachi-Furlan; Amanda Heiderich Marchon; Pedro Henrique Witches; Gesieny Laurett Neves Damasceno; Roberto Perobelli [Orgs.]**

**Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua, sociedade e educação. Vol. 4.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 276p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1663-8 [Digital]**

1. Estudos linguísticos. 2. Direitos humanos. 3. Práticas de linguagem. 4. Inclusão. I. Título.

---

CDD – 410/370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Amanda Heiderich Marchon e Roberto Perobelli

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Avaliação por pares:** Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação de pareceristas anônimos e, após avaliação sem identificação, foram indicados para publicação.

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**  
www.pedroejoaoeditores.com.br  
13568-878 – São Carlos – SP  
2024

## Sumário

<b>Apresentação da coletânea</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação deste volume</b>	<b>9</b>
<b>Educação linguística nas infâncias como direito à formação cidadã</b> Juliana Tonelli	<b>17</b>
<b>Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação</b> Marianna Merlo	<b>37</b>
<b>Professores(as) em formação inicial como elaboradores de material didático com foco na educação linguística com crianças</b> Rovena Zanotelli	<b>61</b>
<b>Educação linguística na infância e elaboração de uma unidade didática com o uso da animação <i>Luca</i></b> Júlio Cesar Canal e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	<b>87</b>
<b>Textos literários adaptados de língua inglesa como recurso metodológico no ensino de inglês para crianças</b> Renata Silva Souza	<b>107</b>
<b>Das práticas da estudante às práticas da pesquisadora e da professora: a experiência de aprender e ensinar de forma acessível pelo desenho universal para aprendizagem</b> Andrea Leite de Souza e Juliana Cristina Salvadori	<b>125</b>

<b>Letramento digital e ensino de língua portuguesa: desafios docentes frente à diversidade linguística no ambiente virtual e o impacto na sala de aula</b>	<b>143</b>
Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira, Sinthia Moreira Silva e Eliana Crispim França Luquetti	
<b>Os falares brasileiros: um estudo de avaliação</b>	<b>161</b>
Giovanna Chesquini Gonçalves e Leila Maria Tesch	
<b>Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos: possibilidades e desafios</b>	<b>185</b>
Samir Rosa dos Santos e Tatiana Bolivar Lebedeff	
<b>Marie Pauline Larrouy (1834-1919): uma surda a nos provocar acerca da educação de surdos</b>	<b>209</b>
Eliane Telles de Bruim Vieira, José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado	
<b>A comunidade de prática e suas implicações para a pesquisa sociolinguística</b>	<b>227</b>
Bárbara Gomes Citeli e Leila Maria Tesch	
<b>Sobre o animal ideológico: discurso, direito e entropia no antropoceno</b>	<b>247</b>
Maurício Beck	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>269</b>
<b>Palavras-chave deste volume</b>	<b>275</b>

## Apresentação da coletânea

É com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de cinco volumes, frutos do 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2023. Sob o tema **Estudos Linguísticos e Direitos Humanos**, o congresso reuniu pesquisadores, pesquisadoras, estudantes e profissionais de diversas áreas em todas as regiões do Brasil, isto é, pessoas dedicadas a refletir sobre as interseções entre a linguística e os direitos humanos em suas mais variadas dimensões.

Os artigos aqui presentes representam a multiplicidade dos debates promovidos durante o evento, abordando desde questões de identidade até aspectos epistemológicos da pesquisa linguística, passando por tópicos caros à linguística, como gêneros textuais, interação, comunicação, educação linguística e inclusão. Cada volume da coletânea foi organizado de maneira a destacar temas específicos que perpassam o campo dos estudos linguísticos:

O primeiro volume, *Língua e Identidade*, enfoca as relações entre língua, cultura e identidade, analisando como essas dinâmicas refletem e moldam as experiências de sujeitos e grupos diversos. Em *Práticas de linguagem e Inclusão*, segundo volume, são abordadas as relações entre linguagem e contextos sociais, explorando a diversidade e a acessibilidade em suas amplas acepções. O terceiro volume, *Linguagem, Interação e Comunicação*, analisa o papel da linguagem em processos interacionais, destacando a comunicação como ferramenta para a compreensão e transformação social. Já o quarto volume, *Língua, Sociedade e Educação*, examina a interface entre língua e sociedade, com foco nas práticas e políticas educacionais que promovem inclusão. Por fim, o quinto volume, *Epistemologias*



*linguísticas e Ensino de línguas*, discute as bases teóricas e metodológicas da pesquisa linguística, aprofundando a reflexão sobre os fundamentos da área.

Esta coletânea representa o esforço de pessoas pesquisadoras comprometidas com o avanço e a democratização do conhecimento em linguística, alinhado aos princípios fundamentais dos direitos humanos. Agradecemos à CAPES pelo apoio essencial para a realização desta publicação, e aos autores, autoras, organizadores e organizadoras por mais esta contribuição que enriquece o campo dos estudos linguísticos no Brasil. Desejamos a quem nos lê que seja uma leitura proveitosa e inspiradora!

A Comissão Organizadora

## Apresentação deste volume

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan  
Amanda Heiderich Marchon  
Pedro Henrique Witches  
Gesieny Laurett Neves Damasceno  
Roberto Perobelli

É com muita alegria que apresentamos este volume, intitulado *Estudos Linguísticos e Direitos Humanos 4: Língua, Sociedade e Educação*, fruto dos trabalhos apresentados no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL).

No primeiro capítulo desta coletânea, **Educação linguística nas infâncias como direito à formação cidadã**, Juliana Tonelli aborda os sentidos de ensinar e aprender línguas adicionais na infância. A autora apresenta estudos recentes que dialogam com a perspectiva defendida por ela, ou seja, a educação linguística com crianças e discorre sobre ações que buscam garantir os direitos linguísticos das crianças no que tange o ensino de línguas adicionais. Nesse texto, fruto da participação da pesquisadora na mesa redonda *Direitos Humanos, Educação Linguística e Infâncias*, somos convidados a refletir acerca da importância de pensarmos sobre o papel das línguas como modos de agir na sociedade. Portanto, é urgente defender políticas públicas que garantam o acesso à educação linguística, visando promover processos educativos e formativos que valorizam as infâncias.

O segundo capítulo deste livro também versa sobre educação linguística na infância. Em **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**, Marianna Merlo discute pontos de chegada e de partida que precisam ser considerados na educação linguística com crianças. Por meio de um estudo

autoetnográfico, a autora analisa episódios na sua trajetória como educadora de crianças e formadora de professores(as) e reflete como esses momentos foram relevantes para a sua formação e transformação. A pesquisadora também argumenta a favor do reconhecimento da criança como pessoa de direito, defendendo uma perspectiva sócio-histórica e cultural das infâncias. Ao abordar essa temática com lentes decoloniais, Merlo nos presenteia com um texto que fomenta a reflexão sobre a necessidade de valorizarmos as subjetividades das crianças e dos(as) educadores(a) e a importância de uma educação linguística respeitosa e afetiva.

Similarmente à temática abordada nos textos anteriores, no terceiro capítulo, intitulado **Professores(as) em formação inicial como elaboradores de material didático com foco na educação linguística com crianças**, Rovena Zanotelli apresenta e discute alguns resultados da sua dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa foi compreender quais escolhas relacionadas ao material didático contribuem para a proposta de educação linguística em língua inglesa com crianças. Para tanto, os dados foram gerados com estudantes do curso de Letras-Inglês da UFES que cursaram a disciplina de *Ensino de inglês na educação infantil*, por meio de uma entrevista por escrito e uma entrevista semiestruturada e por meio da análise das unidades didáticas desenvolvidas pelos(as) graduandos. A pesquisadora revela o potencial da elaboração de material didático e como os aspectos considerados pelos participantes dialogam com a proposta de educação linguística com crianças, a saber: realidade das crianças, criticidade, a ludicidade, os objetivos das atividades, a autonomia das crianças, a idade das crianças, a tematização da Unidade Didática (UD), a contextualização da UD e a sistematização da UD. A autora apresenta também um quadro muito relevante com implicações para elaboração de material didático e perguntas que podem auxiliar professores(as) nesse processo. Este trabalho apresenta contribuições valiosas para a formação docente e para os profissionais que querem revistar ou aprimorar suas práticas como

elaboradores(as) de materiais didáticos de língua inglesa para crianças.

Outro capítulo que também trata da temática de material didático e educação linguística com crianças é o de autoria de Júlio César Canal e Cláudia J. Kawachi-Furlan, intitulado **Educação linguística na infância e a elaboração de uma unidade didática com o uso da animação Luca**. O autor e a autora discutem o processo de elaboração de uma unidade didática para o ensino de inglês com crianças de 8 a 9 anos. O trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica por meio da qual o primeiro autor elaborou uma unidade didática seguindo princípios teóricos para elaboração de material didático e conceitos que dialogam com a proposta de educação linguística, como translinguagem e sensibilização linguística. A UD apresentada é composta por 6 seções que trabalham aspectos linguísticos e formativos, com destaque para a linguagem visual oriunda do uso de filmes, vídeos e imagens. Além disso, o autor e a autora disponibilizam arquivos com a unidade completa, com o guia do(a) professor(a) e outros recursos que podem ser acessados pelos(as) leitores(as).

Seguindo no campo da educação linguística com crianças, o quinto capítulo **Textos literários adaptados de língua inglesa como recurso metodológico no ensino de inglês para crianças**, escrito por Renata Silva Souza, apresenta resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica. O foco do estudo incide na discussão acerca da importância de textos literários no processo de educação linguística em língua inglesa com crianças da educação infantil. A autora salienta o potencial da literatura infantil para fomentar o contato das crianças com a leitura, bem como as possibilidades que o texto literário apresenta para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Assim, a pesquisadora discorre sobre conceitos chave na temática do estudo, como educação linguística, educação linguística crítica, ensino com crianças, infâncias, literatura infantil e histórias infantis. O trabalho contribui para a valorização da literatura no processo formativo da criança, sobretudo no que tange o acesso à leitura em língua inglesa sob um

olhar decolonial, estabelecendo diálogos com a proposta de educação linguística na infância defendida nos capítulos anteriores desta coletânea.

O sexto capítulo, **Das práticas da estudante às práticas da pesquisadora e da professora: a experiência de aprender e ensinar de forma acessível pelo desenho universal para aprendizagem**, escrito por Andrea Leite de Souza e Juliana Cristina Salvadori, apresenta um relato de uma das autoras durante o estágio supervisionado do curso Letras Língua Inglesa e Literaturas. As pesquisadoras destacam a relevância do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para o desenvolvimento das atividades propostas durante o estágio, sobretudo devido à flexibilidade de estratégias dessa proposta que possibilita abordar a diversidade dos(as) estudantes, garantindo o acesso e a participação de todos(as). Além disso, as autoras também discutem como as práticas de multiletramento contribuíram para mediar a aprendizagem de todos os envolvidos, seguindo, assim, a lei Brasileira de Inclusão (LBI). Souza e Salvadori ressaltam a importância da adaptação do planejamento docente para lidar com turmas heterogêneas e, ao mesmo tempo, atender as necessidades de cada grupo, visando práticas inclusivas exitosas. O estudo nos convida a refletir acerca do papel do estágio supervisionado na formação docente e da relevância de propormos práticas educacionais inclusivas e significativas.

Na mesma esteira de pensarmos em práticas educacionais que façam sentido aos aprendizes de hoje, o capítulo intitulado **Letramento digital e ensino de língua portuguesa: desafios docentes frente à diversidade linguística no ambiente virtual e o impacto na sala de aula**, de autoria de Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira, Sinthia Moreira Silva e Eliana Crispim França Luquetti, aborda a necessidade de associarmos os recursos tecnológicos ao ensino de língua portuguesa. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, as autoras discutem conceitos chave nesse campo e ponderam acerca das contribuições e dos desafios apresentados pelo letramento digital considerando as práticas docentes e a

diversidade linguística do mundo conectado. As pesquisadoras nos convidam a refletir sobre o papel dos letramentos, especialmente do letramento digital, no ensino de português, uma vez que estamos vivenciando transformações linguísticas por conta das tecnologias digitais e das comunicações virtuais.

O oitavo capítulo, intitulado **Os falares brasileiros: um estudo de avaliação**, de autoria de Giovanna Chesquini Gonçalves e Leila Maria Tesch, apresenta contribuições da sociolinguística para refletirmos acerca da temática desta coletânea, ou seja, língua, sociedade e educação. As autoras discutem dados de vinte entrevistas realizadas com pessoas que residem no Espírito Santo, mas nasceram e cresceram em outro estado. O capítulo está organizado em seções seguindo as perguntas que foram feitas aos participantes. Por meio de gráficos e transcrições de trechos das entrevistas, as pesquisadoras revelam aspectos que os participantes associam com sotaques, como aqueles relacionados a pessoas pobres e a pessoas ricas, aqueles mais prestigiados, dentre outros. As autoras finalizam o capítulo com uma reflexão extremamente relevante ao apontarem que, as análises desses aspectos relacionados a um determinado sotaque não possuem um caráter de julgamento e que pode perpetuar o preconceito linguístico, mas salientam a necessidade de defendermos o respeito linguístico.

Na sequência, Samir Rosa dos Santos e Tatiana Bolivar Lebedeff discutem, em **Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos: possibilidades e desafios**, perspectivas de professores que atuam com estudantes surdos sobre o uso do documento publicado em 2021 pelo Governo Federal. O pesquisador e a pesquisadora disponibilizaram o Caderno II desse documento aos participantes do estudo, para que depois de estudarem essa proposta, participassem de uma entrevista semiestruturada. Com base na análise das respostas dos professores, o autor e a autora ponderam acerca dos principais desafios da proposta, os quais estão relacionados com a necessidade de formação docente continuada, com a necessidade da fluência em Libras, com a importância de os profissionais

saberem adaptar essa proposta aos seus contextos e com a necessidade de maior divulgação do documento. Santos e Lebedeff apontam também para a relevância de mais pesquisas sobre esse documento devido à sua importância em guiar o trabalho de professores em contextos bilíngues.

Outro capítulo que trata da educação de surdos é o intitulado **Marie Pauline Larrouy (1834-1919): uma surda a nos provocar acerca da educação de surdos**, escrito por Eliane Telles de Bruim Vieira, José Raimundo Rodrigues e Lucylene Matos da Costa Vieira Machado. As autoras e o autor desenvolveram uma investigação arqueogenealógica com foco em analisar as contribuições da professora surda francesa, Marie Pauline Larrouy (1834-1919), ao resistir às imposições para a educação de surdos e para a docência, especialmente professoras mulheres. O protagonismo de Marie Pauline Larrouy é evidenciado nos atos de resistência contra práticas pedagógicas que não foram pensadas com surdos ou pelos surdos, mas para eles de forma a corrigir a surdez. As autoras e o autor nos convidam a refletir sobre a importância da história da educação de surdos, que, por muito tempo, foi esquecida.

O décimo primeiro capítulo, intitulado **A comunidade de prática e suas implicações para a pesquisa em sociolinguística**, de autoria de Bárbara Gomes Citéli e Leila Maria Tesch, está fundamentado nos estudos de Variação e Mudança Linguística. As autoras analisaram as práticas sociais de membros de uma comunidade de prática específica, ou seja, estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola municipal cívico-militar. As pesquisadoras discorrem sobre a primeira, a segunda e a terceira onda da Sociolinguística. Com base na análise das respostas dos estudantes ao questionário aplicado e da entrevista realizada com o diretor da escola, as autoras separaram os discentes em três grupos: aqueles que eram adeptos à escola cívico militar, aqueles considerados intermediários e os estudantes não-adeptos. As pesquisadoras salientam que se trata de um estudo em andamento e os demais dados coletados e análises empreendidas poderão

auxiliar na identificação das características da comunidade de prática investigada. Este capítulo apresenta contribuições para pensarmos sobre o papel da língua / linguagem na sociedade e as relações com a educação.

O décimo segundo capítulo, que encerra esta coletânea, **intitulado Sobre o animal ideológico: discurso, direito e entropia no antropoceno**, de autoria de Maurício Beck, aborda o animal humano em diferentes perspectivas, a saber: a filosofia, a história, a antropologia, a linguística, a biologia e a psicanálise. O pesquisador discorre sobre as atividades humanas e as mudanças climáticas com base na teoria materialista do discurso. O autor nos convida a refletir sobre as relações entre o humano, o animal e a natureza no cenário dos direitos humanos. As problematizações e indagações trazidas neste capítulo contribuem para que pensemos sobre a temática desta coletânea e como se torna cada vez mais urgente, repensarmos as relações entre língua, sociedade e educação.

Desejamos que a leitura dos trabalhos que compõem este volume fomentem reflexões sobre as relações entre língua, sociedade e educação tendo em vista a relevância dos estudos linguísticos e dos direitos humanos. Agradecemos às autoras e aos autores dos capítulos aqui apresentados pelas importantes contribuições aos estudos linguísticos que podem ser encontradas nas páginas que seguem.

Boa leitura!

Vitória, novembro de 2024.





# Educação linguística nas infâncias como direito à formação cidadã

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Penso, talvez, que o mais importante é que a filosofia me permitiu recordar que sou criança, recordar a minha infância e ver a minha infância, não como algo passado e que tenho de ultrapassar para ser adulto, pelo contrário, como uma possibilidade de ser mais adulto como quero ser do que fui. (Walter Kohan)

## Introdução

Neste artigo, fruto de minha participação na mesa-redonda intitulada “Direitos Humanos, Educação Linguística e Infâncias” no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL)<sup>1</sup>, apresento<sup>2</sup> algumas reflexões sobre a educação linguística em línguas nas infâncias e suas possíveis interfaces com os direitos humanos a partir da Convenção sobre os direitos das crianças (Unicef, 2019).

O objetivo de minha participação na mesa, o qual recupero neste texto, foi o de dar continuidade às discussões realizadas em diferentes momentos e em diversos contextos sobre o ensino de

---

<sup>1</sup> Agradeço à Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan, presidente da Comissão Organizadora do 6º Conel, pelo convite e, também, pela leitura atenta deste manuscrito.

<sup>2</sup> Apesar de utilizar a primeira pessoa no singular, reconheço as muitas vozes que me constituem e colaboram sobremaneira para que as discussões acerca do ensino de línguas com crianças avancem. Por isso, agradeço os e as participantes do Grupo de Pesquisa Felice (Capes/ CNPq) pelas parcerias, reflexões e proposições.

línguas adicionais nos anos iniciais<sup>3</sup> e, de modo mais situado, da língua inglesa, em nosso país. Para isso, apoio-me em pesquisas na área da linguística aplicada como uma maneira de exemplificar sinais de esforços disruptivos (Brossi, 2022) ao que tradicional e convencionalmente têm sido interpretados como ‘ensino’ de inglês para crianças (Tonelli, 2023).

Importa dizer que estudos no campo em questão vêm mostrando outros entendimentos e incorporando práticas que se afastam de perspectivas reducionistas sobre língua, ensino e atuação docente e crianças na contemporaneidade.

Neste sentido, pensar direitos humanos e educação *em* línguas, nos anos iniciais de escolarização em um país da América do Sul, sinaliza posicionamentos que se afastam da subserviência a um idioma hegemônico *and, yet, global* (Zeng; Yang, 2024), como é o caso do inglês. Significa, outrossim, ter a/s língua/s como mais um instrumento de engajamento humano por meio do qual espaços de coconstrução de saberes podem ser fortalecidos com vistas a ‘culturizar’<sup>4</sup>, promover e ampliar conhecimentos locais como, por exemplo, a própria língua portuguesa no caso de crianças brasileiras.

Nesse viés, a educação em línguas no Brasil, enquanto um direito a ser usufruído desde as infâncias, deveria ter seu acesso garantido não como exceção ou ser promovida no âmbito de iniciativas locais, conforme exemplifico mais adiante.

Para atingir o objetivo a que me propus, organizei o capítulo da seguinte maneira: além da introdução, na próxima seção chamo para a reflexão se os discursos empreendidos sobre os direitos das crianças brasileiras fazem delas sujeitos de direitos ou sujeitos de discursos sobre direitos. Na sequência, trago exemplos de pesquisas que demonstram em que medida estes direitos, em especial os

---

<sup>3</sup> O foco da discussão recai na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

<sup>4</sup> Utilizo aqui o verbo em uma tentativa de incorporar as culturas enquanto ação contínua, conforme Kramsch e Hua (2016).

linguísticos, estão sendo colocados em prática fazendo com que as crianças deixem de ser sujeitos de discursos sobre o tema.

Na terceira seção, apresento algumas iniciativas que vêm sendo realizadas para a proposição de políticas linguísticas que garantam a inclusão de ao menos uma língua adicional nos anos iniciais. Concluo o capítulo com algumas considerações que não se findam aqui, mas merecem ser expandidas em outros espaços de reflexões.

### **A criança: sujeito de direitos ou sujeito de discursos sobre direitos?**

No âmbito dos estudos brasileiros que se ocupam de uma perspectiva ampliada de ‘ensino’ de línguas (Tonelli, 2023) com foco nos anos iniciais de escolarização, verifica-se que a grande maioria, conforme apontamos em Seccato, Tonelli e Selbach (2022), decorre de investigações sobre as próprias práticas de suas autoras<sup>5</sup>, ainda que nem todos se identifiquem como pesquisa-ação.

Tal cenário nos leva a perceber que, no âmbito da educação pública, embora exista uma discussão que historicamente mostra o debate sobre a (in)existência de políticas educacionais, linguísticas e/ou públicas sobre a oferta de línguas nos anos iniciais, para este artigo, assim como fiz durante minha participação na mesa-redonda, concentrei-me no entendimento de que o acesso às línguas para além daquela de pertencimento é um direito inquestionável de alunos e alunas que frequentam as escolas públicas. De modo mais específico, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

No Brasil, é sabido que a grande maioria das escolas da rede particular de ensino oferta ao menos uma língua, independentemente do modelo educacional adotado: escolas regulares, com propostas

---

<sup>5</sup> Utilizo o feminino porque conforme os resultados encontrados no artigo referenciado, a maioria das pesquisas identificadas e analisadas foi feita por pessoas que se identificam como tal.

bilíngues, bilíngues com carga horária ampliada, entre outras possibilidades. Já no âmbito do ensino público, as iniciativas de inserção das línguas recaem sobre desejos e esforços locais os quais partem das mais diversas motivações (Ávila, 2019; Brossi, 2022; Egido, Tonelli, De Costa, 2023, entre outros).

Neste sentido, temos advogado pela regulamentação e a obrigatoriedade da inserção das línguas desde os anos iniciais para que as iniciativas locais já existentes em contextos públicos não sejam práticas isoladas ou utilizadas como moeda de promoção política.

Diante de tais ponderações, remetemo-nos à Convenção sobre os direitos das crianças (Unicef, 2019), da qual o Brasil é signatário, para refletirmos mais detidamente sobre o título desta seção e do capítulo como um todo. Afinal, a criança que frequenta escola pública no Brasil é um sujeito de direitos ou é um sujeito de discursos sobre direitos?

Embora o conceito de ‘discurso’ possa ser assumido sob diferentes prismas e a partir de várias perspectivas teóricas, ao fazer tal escolha semântica alinhemo-nos aos pressupostos bakhtinianos que tomam discursos como enunciados narrativizados, evocados, socialmente construídos, não neutros e ideologicamente marcados (Bakhtin, 2006; Brandão, 2001).

Ainda, conforme Merlo e Kawachi-Furlan (2020, p.9),

Se o discurso é considerado um acontecimento socialmente localizado, torna-se impossível dissociá-lo de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Para Bakhtin (2006), distanciar a língua da fala é separar o inseparável, uma vez que os usos da língua se dão justamente nessas relações, sendo impossíveis de ocorrer em um vácuo social.

Desse modo, o questionamento acima apresentado orienta a leitura e as possíveis respostas se, de fato, estamos reconhecendo os direitos das crianças ou se estes se limitam às esferas discursivas que ampliam os ‘vácuos sociais’.

Retomando a Convenção, no artigo 13, essa dispõe que

A criança deve ter o direito de **expressar-se livremente**. Esse direito deve incluir a liberdade de **procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança** (Unicef, 2019, grifos acrescentados).

A partir do exposto, parece-me legítimo afirmar que uma das maneiras possíveis da criança se expressar é também por meio das línguas ou dos idiomas nomeados. Com isso, não excluo ou desconsidero as práticas translíngues (Canagarajah, 2017) que, do meu ponto de vista, são naturais para estudantes da educação básica que estão se apropriando também da sua língua de pertencimento de modo mais sistematizado, por assim dizer. De toda maneira, vejo como legítima a afirmação de que o acesso a diferentes idiomas pode ser uma forma de ‘procurar, receber e divulgar informações e ideias’, para além das fronteiras, como lhe é – teoricamente - assegurada no documento em questão.

Estudos no âmbito da sociologia da infância (Sarmiento; Pinto, 1997) apontam outras lógicas para a compreensão do que significa ser criança, sobre infâncias (no plural), escola, educação e cultura (Girão; Brandão, 2021). Nesta dinâmica, discussões feitas na linguística aplicada com ênfase na formação docente para atuar no ensino de línguas nos anos iniciais se propõem a pensar e apontar possíveis caminhos para o ‘ensino’ de línguas outras desde a educação infantil. Entendendo o ‘ensino’ sob as lentes da educação linguística não como orientado para a indústria do mercado e tampouco como instrumento de manutenção de lógicas monoglóssicas.

Tomando esse ser criança não como um devir, mas como um sujeito histórico, social e corporificado em suas práticas de linguagens (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022), o seu direito de expressão poderia estar mais próximo de ser exercido se, nas escolas públicas brasileiras, o ensino de línguas deixasse de ser visto como inovador, como uma exceção ou mesmo benesse

política (Egido, Tonelli, De Costa, 2023) e passasse a ser assumido como uma das bases para o desenvolvimento humano crítico e culturalmente acolhedor.

Tais ponderações podem ser encontradas em pesquisas no campo da linguística aplicada voltadas à educação linguística nas infâncias, as quais buscam romper com conceitos cristalizados quando se trata de ‘ensino de línguas para crianças’ (Tonelli, 2023). Como exemplos, neste capítulo, trago os estudos empreendidos por Merlo (2019; Malta (2019a) e Magiolo (2021) os quais são, na minha visão, representativos de rupturas simplistas do que pode significar a inserção das línguas nos anos iniciais, no caso dos estudos citados, da língua inglesa, principalmente, mas não só, em escolas públicas brasileiras.

As referidas autoras trazem para o debate as razões para a educação linguística nos anos iniciais (Merlo, 2019); o letramento crítico na prática docente para o ensino de inglês a crianças de dois a cinco anos (Malta, 2019a;2019b), e a importância de levar para a sala de aula – de inglês – temáticas que promovam e celebrem a educação para a justiça social (Magiolo, 2021) tendo a língua como objeto de ensino e, também, como meio de instrução.

Os três estudos advogam, portanto, que há lugar para as aulas de línguas. Não nos moldes tradicionalmente concebidos nos quais se fala sobre a língua, mas por meio de atividades próprias do cotidiano das crianças, pode-se navegar por entre os saberes dos e das estudantes. Desse modo, as autoras acima citadas rejeitam práticas pedagógicas que tomam a língua como objeto de ensino visto, em especial, as idades das crianças para as quais estudar um código não faz sentido algum.

Tais temáticas marcam outras concepções no âmbito do ‘ensino’ de inglês para o público infantil e reconhecem as fragilidades presentes nas afirmações dos direitos, em especial os linguísticos, dos e das estudantes na faixa etária em questão.

Nesse sentido, ao situar minha linha de argumentação nas infâncias, em concordância com estudos da área, assumo essa etapa da vida como

um fenômeno social e sua ênfase nas crianças como coconstrutoras ativas de seus mundos sociais refletem uma mudança importante nas visões individualistas de socialização nas quais cada criança internaliza habilidades e conhecimentos adultos. Sua abordagem leva a uma melhor compreensão do lugar, interesse e importância na produção e manutenção cultural das crianças (Corsaro, 2002, p. 52).

A partir de Friedmann (2020), temos repensado<sup>6</sup> o que tem sido considerado ‘o ser criança’ e em que medida investigações no campo da linguística aplicada reconhecem as pluralidades infantis. Ao descrever as crianças, a referida autora considera que

Crianças –Trata-se aqui de um terceiro campo, este de cunho antropológico. Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempo e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistema de ação construídos pelos próprios atores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ações” (Friedmann, 2020, p. 32)

Nesta perspectiva, a tríade que intitula a mesa – direitos humanos, educação linguística e infâncias – ratifica a inseparabilidade do acesso às línguas, enquanto um direito humano não para o futuro, uma vez que o avanço nas pesquisas brasileiras retrata práticas desenvolvidas por docentes que atuam na educação linguística com crianças e desenvolvem propostas *para* as infâncias. Dessa maneira, as línguas e as linguagens deixam de ser vistas como ferramenta de possível ascensão financeira e cultural calcada no quanto mais cedo melhor, e passam a ser instrumentos, no sentido vygostkyano do termo, para agirem, desde já, por meio de práticas de linguagem próprias às infâncias.

---

<sup>6</sup> O uso da terceira pessoa do plural remete a um coletivo que vem sistematicamente repensando a educação linguísticas para crianças pequenas.



Promover educação linguística nas e para as infâncias, portanto, consiste em uma perspectiva que considera os sujeitos crianças e suas infâncias (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021) e rompe com a concepção de ‘ensino’ de uma língua (Tonelli, 2023) como atividade localizada em regras sobre o idioma propriamente dito. Essas duas acepções se apoiam nas infâncias como um tempo/lugar de pluralidades de realidades, de histórias e de saberes e, portanto, assume as crianças como sujeito de direitos.

Posto isso, a educação linguística, como temos defendido e trabalhado com enfoque especial não apenas em pesquisas, mas nas formações docente e práticas colaborativas, não possui viés instrumental e colonial (Brossi, 2022), não está orientada pela indústria do inglês, questiona e rechaça o mito do falante nativo (Garcia, 2011; Merlo, 2019; Malta, 2019b; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020) e se afasta, portanto, da ideologia monoglóssica de ensino das escolas (Malta, 2019; López-Gopar, 2019).

Na próxima seção, recupero trechos das pesquisas às quais me referi anteriormente como exemplos de estudos que questionam e apontam outras possibilidades para o ensino de inglês nos anos iniciais e busco tecer as tramas com outros trechos representativos da Convenção sobre os direitos das crianças.

### **A criança enquanto sujeito de direitos da educação linguística nas práticas investigadas**

Conforme anunciado, apresento, nesta seção, exemplos de pesquisas contemporâneas desenvolvidas no campo da linguística aplicada, as quais questionam modelos tradicionalmente aceitos e perpetuados quando se trata do ensino de línguas nas e para as infâncias.

Ao fazê-lo, almejo tecer as tramas e alinhar os fios entre tais estudos e a convenção sobre os direitos das crianças (Unicef, 2019) por ser este um documento que toca em aspectos pertinentes às reflexões aqui propostas.

Marianna Merlo (2019), ao relacionar, na sua perspectiva alguns aspectos centrais para a educação linguísticas com crianças, indica as concepções de línguas e de educação que fundamentam, ou deveriam fundamentar, a formação e a prática docente; o estabelecimento de políticas linguísticas e educacionais específicas para o ensino da língua com crianças pequenas e o papel da aprendizagem da língua inglesa desde as infâncias na contemporaneidade.

A autora elenca, portanto, pontos que dialogam, a meu ver, com o documento que garante os direitos das crianças. No artigo 17, a Convenção afirma, dentre outros aspectos, que é preciso dar atenção às crianças que pertencem a grupos minoritários. De modo mais pontual, temos, que os estados partes devem *incentivar os meios de comunicação no sentido de dar especial atenção às necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou indígena.*

Ao garantir tal direito, vejo consonância com a pesquisa empreendida por Marianna Merlo, uma vez que a pesquisadora discute a importância de políticas linguísticas que efetivem tais direitos.

A pesquisa desenvolvida por Liliane Malta aborda a formação de educadores e educadoras para atuar na educação linguística em línguas sob perspectivas críticas. Malta (2019a; 2019b) toca em pontos importantes porque avança em discussões relevantes iniciadas por Santos (2005) no âmbito da formação docente. Liliane amplia as possibilidades de conceber os percursos formativos e defende a necessidade de fazer educação linguística a partir dos olhares e das múltiplas interpretações que as crianças trazem para a sala de aula.

Tal posicionamento me remete ao artigo 12 da Convenção ao afirmar que “os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança” (Unicef, 2019). Partindo de tal aceção, Malta (2019b) é assertiva ao defender que

a educação linguística deve ser feita *com* as crianças, ouvindo-as e considerando seus pontos de vista sobre as temáticas abordadas nas aulas de inglês.

O terceiro exemplo de pesquisa empreendida que trago para reflexão é a dissertação de Gabrielli Martins Magiolo que propõe que a educação linguística com crianças promova, a partir das histórias infantis (HI) (Tonelli, 2005), espaço para desenvolver preceitos para a educação para a justiça social. Portanto, Magiolo (2019) ratifica que o ‘ensino’ de inglês não se restringe às regras do idioma, mas vale-se dele para promover espaços nos quais as crianças sejam sensibilizadas para as semelhanças e diferenças presentes em suas realidades.

A autora nos desafia a conceber a educação linguística como um modo de promover diálogos que potencializam os direitos das crianças de valerem-se das mais diferentes linguagens para expressarem seus desejos, dúvidas, opiniões, anseios e valorizar sua língua de pertencimento, neste caso, a língua portuguesa.

No artigo 29, um dos direitos assegurados é o de “imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua” (Unicef, 2019).

Portanto, ao defender que por meio das HI, em inglês, é possível engajar as crianças em debates que extrapolam uma concepção reduzida de aprendizagem de idioma, Magiolo (2019) contempla, do meu modo de ver, o disposto no artigo 29 da Convenção.

Os estudos aqui brevemente apresentados em articulação com determinados artigos da Convenção podem ser tomados como evidências de como a educação linguística nos anos iniciais em diferentes contextos brasileiros vêm indicando possibilidades concretas de maneiras de fazer com que estudantes da educação básica tenham alguns de seus direitos realizados.

No que se refere à apropriação das diversas manifestações das linguagens, vejo nas pesquisas aqui citadas amostras da

concretização dos esforços para que a aprendizagem da língua inglesa sirva para que as crianças possam expressar suas opiniões e serem ouvidas; apreciar e respeitar seu idioma de pertencimento e de outras culturas e ter suas necessidades linguísticas não apenas garantidas, visto que, em tese, estão respaldadas por diversos documentos, mas efetivadas.

Nesta perspectiva, considero possível dizer que embora muitas vezes, infelizmente, as crianças sejam reduzidas a sujeitos de discursos de direitos, elas são, de fato, sujeitos de direitos. Direitos esses que podem ser exercidos por meio de outras línguas para além daquelas de nascimento como nos mostram Merlo, Malta e Magiolo.

Na seção seguinte, a fim de atingir o objetivo a que me propus, apresento algumas iniciativas realizadas por formadoras de professores e professoras que atuam na educação linguística com crianças para que os direitos linguísticos das crianças brasileiras sejam respeitados e contemplados.

### **Políticas educacionais, políticas linguísticas e políticas públicas para a educação linguística com crianças: esforços envidados para a efetivação dos direitos das crianças**

Nesta seção, considero essencial compartilhar iniciativas de propostas feitas em contexto brasileiro para que os direitos linguísticos das crianças, alguns deles mencionados na Convenção sobre os direitos das crianças, possam ser de algum modo efetivados.

Vale ressaltar que o referido documento não menciona, em momento algum, o ensino de línguas adicionais ou estrangeiras. Todavia, a partir dos trechos destacados, interpreto que se torna imprescindível as crianças conhecerem uma língua para além da sua de pertencimento para que possam exercer tais direitos.

Nesta perspectiva, para ilustrar os esforços feitos no âmbito da garantia de tais direitos, trago o manifesto Educação Linguística na

infância: em defesa do direito à formação cidadã e à aprendizagem de línguas nos anos iniciais da educação básica brasileira.

O documento foi idealizado durante o III Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC), realizado, desde 2012, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na ocasião, docentes de língua inglesa que atuam nos anos iniciais tiveram a iniciativa de escrever um manifesto que pudesse ser levado às instâncias superiores como, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), como forma de demandar políticas públicas que garantam a inclusão das línguas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e, por sua vez, regulamentar a formação docente para atuar nesse âmbito.

Vários foram os esforços para que o manifesto<sup>7</sup> fosse divulgado e, em especial, referendado por outras pessoas que defendem a necessidade da implementação de tais políticas. No entanto, até o momento da escrita deste capítulo não obtivemos nenhum tipo de resposta.

Por meio da Figura 1, a seguir, demonstro alguns eventos online como forma de divulgar o manifesto.

Figura 1. Eventos realizados para a divulgação do manifesto

Iniciativas que indicam esforços para que o ensino de línguas *na e para* as infâncias seja garantido a todas as crianças brasileiras

Manifesto | Educação linguística na infância: em prol da formação cidadã e aprendizagem de línguas  
FELICE/ CNPq (Youtube)

Café com ALAB: Diálogos e propostas sobre Educação Linguística na Infância em Tempos Críticos

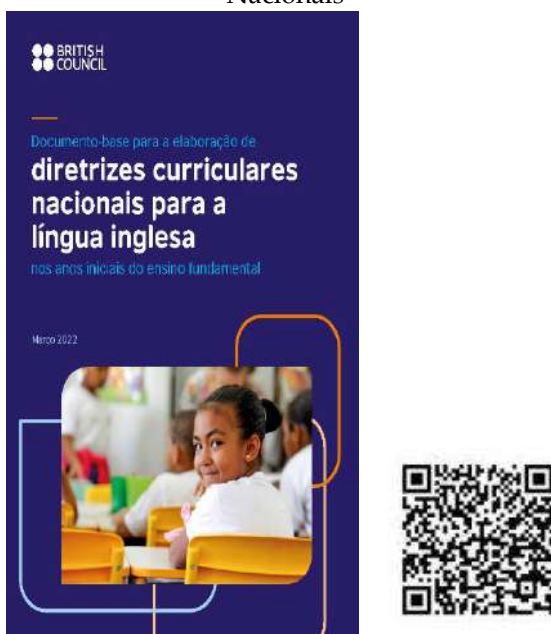
Fonte: arquivo pessoal

<sup>7</sup> Agradeço as colegas e amigas Leandra Santos e Cláudia Hisldorf, por terem, respectivamente, inspirado e ajudado a encaminhar o manifesto.

Além do manifesto, outra iniciativa foi a escrita do documento-base para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento é o resultado de um projeto de pesquisa interinstitucional<sup>8</sup> apoiado pelo *British Council*, uma organização não governamental que apoia o ensino de inglês em diferentes países.

A Figura 2, a seguir, apresenta a capa do documento-base e o QR code que dá acesso ao arquivo digital.

Figura 2. Documento-base para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais



Fonte: arquivo pessoal

---

<sup>8</sup> Fizeram parte do projeto a Universidade Estadual de Londrina; a Universidade Federal do Espírito Santo, representada pela Profa. Dra. Cláudia Kawachi Furlan; a Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. Sandra Gattolin; a Universidade de Brasília, que teve como representante a Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo e a Universidade Estadual de Goiás, câmpus Inhumas, representada pela Profa. Dra. Giuliana Castro Brossi.

Embora o foco principal deste capítulo não seja apresentar detalhadamente o material, importa explicar que para a sua concepção foram ouvidos, por meio de grupos focais, mais de 600 professoras e professores de inglês que atuam nos anos iniciais em quatro estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Goiás e Espírito Santo. Tais localidades foram escolhidas para serem mapeadas pelo fato de as pesquisadoras participantes do projeto residirem e atuarem profissionalmente. Além desse motivo, consideramos que seria inviável identificar municípios que ofertem a língua inglesa nas escolas de educação básica para além destes estados no tempo estipulado pelo *British Council*. No entanto, é importante que este mapeamento seja expandido.

Para conceber o documento-base foram analisados documentos disponibilizados pelos municípios identificados para que, a partir desse material, fosse possível contemplar o já realizado por docentes da educação básica que atuam no ensino da língua com crianças.

Do mesmo modo, o referido documento-base tem sido divulgado em diferentes contextos para que as Secretarias Municipais de Educação possam utilizá-lo de acordo com suas possibilidades, uma vez que vários locais identificam a necessidade de reformular a organização curricular ou, no caso daquelas cidades que desejam inserir uma língua adicional, utilizar o documento como ponto de partida para organizar tal ensino.

Nesse sentido, considero que tanto o manifesto quanto o documento-base constituem-se em importantes amostras de iniciativas vindas de professoras, formadoras de professoras e pesquisadoras para promover a educação linguística em línguas nas escolas públicas. Nos dois documentos citados, a língua inglesa é como direito linguístico das crianças.

## Do discurso à prática: algumas considerações

O Brasil e o mundo vêm assistindo a uma crescente valorização da língua inglesa e sua inserção na grade curricular das escolas de educação básica.

Durante muito tempo o ensino de inglês – enquanto língua de não pertencimento – ocorreu baseado em métodos de ensino e aprendizagem advindos do exterior, em sua grande maioria, de países falantes da língua inglesa. Por esse motivo, por um longo período, o ensino de inglês nos anos iniciais também se pautou em aplicar abordagens tipicamente utilizadas junto a adultos. As motivações quase sempre estavam em garantir que a aprendizagem ocorresse o quanto antes para que, no futuro, o suposto domínio da língua garantisse melhores condições de vida, em especial, oportunidades no mercado de trabalho<sup>9</sup>.

Pouco ou nada se dizia sobre garantir os direitos linguísticos das crianças dando a elas acesso a conhecimentos por meio das línguas. Sendo assim, o objetivo deste capítulo foi o de refletir sobre as intersecções entre os direitos das crianças e as pesquisas contemporâneas realizadas no campo da linguística aplicada que abordam tal temática a partir de perspectivas que deslocam o olhar de um ensino que reduz a língua a códigos e estruturas.

Além disso, reporteii iniciativas que buscam garantir a inserção das línguas nas grades curriculares das etapas iniciais da escolarização para que tal ensino não fique à mercê de iniciativas politicamente calçadas e pautadas em agendas neoliberais.

Embora considerando que ações pontuais tenham o seu valor, ratifico que a inserção das línguas – sob diversos modos de organização curricular – necessitam assumir caráter obrigatório para que sejam dadas a todas as crianças e não somente aquelas que residam em cidades favorecidas o direito de agir por meio das línguas e das linguagens.

---

<sup>9</sup> Para uma discussão mais aprofundada ver Kawachi-Furlan e Rosa (2020).



As três pesquisas aqui apresentadas constituem-se em bons exemplos de ações realizadas nas salas de aulas que se alinham ao disposto na Convenção, ainda que de modo não intencional. Dessa maneira, considero que as práticas docentes revelam que em muitas salas de aulas as crianças não apenas são sujeitos de direitos como são protagonistas e autoras de histórias que tem, a cada dia, dado mais sentido para o que se significa fazer educação linguística *com* crianças no Brasil.

## Referências

- ÁVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.
- BRANDÃO, H. H. N. Da Língua ao Discurso, Do Homogêneo ao Heterogêneo. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2001. p. 59-69.
- BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/39/1/31/4626948?redirectedFrom=fulltext>
- CAVATTI, G.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a**

**infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**, p. 93-106, 2022.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

EGIDO, A.; TONELLI, J. R. A.; DE COSTA, P. Rolling Out the Red Carpet: A Critique of Neoliberal Motivations Orienting the Promotion of Public Bilingual Schools to Young Learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2023, p. 1-17. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/YP5Rtz48Tj9mwNNfpgJ6P7b/?lang=en>>.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escuta antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação. **EccoS – Revista Científica**, n. 56, p. e13475, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n56.13475. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13475>. Acesso em: 19 mar. 2024.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, p. 7–20, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, 2021, p. 467-496.

KRAMSCH, C.; ZHU HUA. Language, Culture and Language Teaching. In: HALL, G. (Ed.). **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 38-50.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Org.). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, 2019. p. 234-246.

MAGIOLO, G. M. **O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças: o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais**. 2019. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MAGIOLO, Gabrielli Martins. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2021.

MALTA, L. S. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28008>.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019a. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965/20137>.

MERLO, M. C. R; KAWACHI-FURLAN, C. J. (2020) Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-19. Disponível em <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14991>

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 230 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SECCATO, M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, V. H. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 34–46, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i29.2051.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh/>.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 2019. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir\\_crianca.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf). Acesso em: 7 abr. 2024.

ZENG, J.; YANG, J. English language hegemony: retrospect and prospect. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 11, n. 317, 2024. DOI: 10.1057/s41599-024-02821-z.



# Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação

Marianna Cardoso Reis Merlo

## Pontos de partida

Este trabalho deriva de uma autoetnografia, que resgatou narrativas e experiências sobre os caminhos que tenho seguido em minha jornada como educadora de língua inglesa com crianças. Nesse resgate, apresentei algumas reflexões acerca de minhas agências e dos esforços decoloniais (Almeida, Sabota, 2021) que tenho realizado ao longo desse percurso.

Assim como a autoetnografia objetiva descrever culturas, este estudo visa oferecer contribuições para pensar sobre a formação de educadoras<sup>1</sup> de inglês com crianças por meio do estudo da formação de uma educadora em específico, que sou eu. No entanto, assim como afirmo em minha tese,

não optei pela autoetnografia por pensar que eu tenha algo que me faça sobressair às minhas colegas educadoras. Como bem lembra Eriksson (2010, p. 94), nos estudos que focalizam o eu (*self*) do pesquisador, esse eu não é escolhido porque “é mais importante que o ‘eu’ dos outros” (aspas no original). [...] Assim, escolhi a autoetnografia não por crer que eu tenha algo de especial, mas sim porque creio que “o estudo do meu próprio ‘eu’ pode ajudar a esclarecer questões importantes” (Eriksson, 2010, p. 94 – aspas no

---

<sup>1</sup> Escolhi usar o gênero feminino para me referir às educadoras e educadores de um modo geral não somente por entender que nós, mulheres, somos a maioria na profissão, mas também em um esforço decolonial em visibilizar a agência das mulheres nesse campo.

original), tais como a formação de educadoras de inglês para crianças em nosso país (Merlo, 2022, p. 16-17).

Este trabalho contém um recorte de minha tese de doutorado<sup>2</sup> (Merlo, 2022), e nele apresento alguns entendimentos possíveis para os termos apresentados no título deste trabalho, a saber, autoetnografia, infâncias, decolonialidades e (trans)formação<sup>3</sup>. Assim, relaciono cada um desses termos com minhas experiências como educadora, retomando as narrativas que compartilho na tese, com o objetivo de contribuir para a visão de que a formação docente, além de ser caracterizada por um espaço temporal específico (formação inicial e continuada), é também um processo perpassado por dimensões subjetivas, emocionais, sociais, ambientais e tecnológicas. Ao final, encerro (por ora) a discussão, apontando outros pontos de partida que envolvem a proposição de uma visão decolonial para as infâncias presentes na sala de aula de línguas adicionais. O objetivo principal deste trabalho é abordar pontos de chegada e de partida para pensarmos uma educação linguística com crianças que seja significativa, que contribua para seu desenvolvimento como seres humanos e para sua sensibilização linguística (Menezes de Souza, 2019).

## **Autoetnografia**

Partindo da compreensão de que “as pessoas são as suas histórias” (Monte Mór; Ifa; Ono, 2021), a autoetnografia se configura uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa inserida no âmbito das Ciências Sociais. Conforme o nome sugere, ela utiliza experiências pessoais (auto) ao realizar a descrição e

---

<sup>2</sup> Tese realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação dos professores doutores Janayna Casotti e Daniel Ferraz, aos quais agradeço imensamente pelo acolhimento e pelas contribuições para a realização desta pesquisa.

<sup>3</sup> Número do certificado de apresentação de apreciação ética: 31935220.0.0000.5542

interpretação (grafia) de experiências culturais (etno) (Adams; Ellis; Jones, 2017). Essas experiências são geralmente narradas em primeira pessoa, de modo que quem as vivenciou tem sua voz, suas crenças e práticas valorizadas e legitimadas. Desse modo, a autoetnografia tensiona o modelo tradicional de pesquisa científica que presume um distanciamento entre a pessoa que realiza o estudo e o contexto investigado, com vistas a uma descrição *objetiva* dos fatos. Pelo contrário, um dos princípios da autoetnografia é reconhecer e acolher o fato de que as pesquisas sociais são feitas por *gente de carne e osso*, que possui emoções e subjetividades, e que essas emoções e subjetividades influenciam as descrições e interpretações realizadas (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Fazer autoetnografia, no entanto, não se limita a narrar experiências pessoais. Assim como a etnografia, a autoetnografia também visa elaborar uma descrição cultural densa (Geertz, 1973) e, com esse fito, a pesquisa autoetnográfica articula as narrativas pessoais com teorias sociais, o que resulta em uma “narrativa embasada” (Ferraz, 2021<sup>4</sup>) acerca das questões as quais se propõe a investigar.

No caso desta pesquisa, as narrativas apresentadas versam sobre minhas experiências de formação enquanto educadora de crianças em língua inglesa. Essas experiências, marcadas por incoerências, alegrias, tristezas, ausências e agências vivenciadas nos contextos em que transito enquanto educadora, revelam meus sentimentos em relação à docência e minha dificuldade constante de decolonizar meu pensamento, isto é, de acolher maneiras alternativas de ser e de estar no mundo, que não sejam somente aquelas estabelecidas pelo paradigma moderno europeu (Mignolo; Walsh, 2018). No meu caso, após um estranhamento inicial, a experiência com a autoetnografia contribuiu para que eu pudesse vislumbrar outras possibilidades de estar no mundo com as crianças e de fazer pesquisa científica, como relato a seguir:

---

<sup>4</sup> Comunicação pessoal de Ferraz em 09 de junho de 2021.



Eu bem queria ter tido um “encontro apaixonado” com a autoetnografia, assim como Ono (2017, p. 17). Porém, a verdade é que estranhei muito quando ouvi o termo autoetnografia pela primeira vez. Eu já conhecia a etnografia, que usei como metodologia em minha pesquisa de mestrado (cf. Merlo, 2018), mas o prefixo *auto* me fez pensar: “uma pesquisa sobre mim? Jamais”! Felizmente, [pude] contar com a paciência de meus orientadores, que me ajudaram a ver no trabalho autoetnográfico possibilidades de realizar uma pesquisa corporificada, marcada por meus traços fenotípicos subalternizados, por minha cosmovisão cristã, por meu olhar feminino, heterossexual, adulto, brasileiro, pedagógico; filtrado por tantos outros marcadores identitários aqui revelados ou propositalmente encobertos (Merlo, 2022, p. 23).

Assim, a pesquisa autoetnográfica, apesar de colocar o eu em foco, não é somente sobre mim, mas sobre a constituição do ser humano através de um processo social, histórico e cultural. Nesse entendimento, costumo dizer que “o prefixo *auto* na palavra autoetnografia não é exclusivo, mas inclusivo, permitindo que eu inclua minha voz, minhas emoções e percepções” no diálogo com o outro ao realizar uma pesquisa científica (Merlo, 2022, p. 29, *itálico no original*).

A partir do entendimento da complexidade das questões socioculturais envolvidas em minha formação docente, pude superar aquele estranhamento que senti a princípio e “fazer as pazes” com a autoetnografia. Percebi que propor encaminhamentos para questões acerca de minha formação e de meu trabalho com as crianças implica fazer um resgate de minhas próprias experiências como criança e como educadora, articulando minhas narrativas com teorias que me auxiliam a compreender minha formação como parte de um processo sócio-histórico e cultural (Jucá, 2017). Dessa maneira, “a autoetnografia proporciona meios de reconhecer-me e também de re-conhecer-me, ou seja, de conhecer-me de novo (Ferraz *et al.*, 2021), principalmente após tantas mudanças que temos sofrido nos últimos anos, intensificadas a partir da pandemia da Covid-19” (Merlo, 2022, p.

26). Esse processo de (auto) reconhecimento perpassa todo o meu processo formativo, incluindo minha existência em uma família de educadores, minhas experiências escolares e profissionais, de modo que a autoetnografia também enseja a percepção de que a formação docente é um processo para a vida toda.

Sendo uma abordagem que valoriza a subjetividade e as experiências de vida de quem faz a pesquisa, a autoetnografia apresenta diversas contribuições para investigações na área da educação linguística e da docência com crianças, pois permite analisar esses processos a partir de diferentes ângulos, considerando as identidades e o contexto analisado em uma perspectiva sócio-historicamente situada. Nesse entendimento, acolho o fato de que minhas narrativas, que articulam experiências pessoais, de docência e de formação, encontram-se constantemente influenciadas por “desapropriações coloniais” (Nxumalo; Villanueva, 2019, p. 53), isto é, por incoerências marcadas por modos colonizados e colonizadores de estar no mundo. Ainda assim, creio que minhas imperfeitas jornadas possam oferecer *insights* para outras educadoras que enfrentam situações semelhantes, questionando estruturas globais a partir de suas próprias histórias (Mignolo; Walsh, 2018).

## **Infâncias**

Até pouco tempo, refletir sobre a infância parecia algo meio óbvio para mim. Talvez eu tivesse em mente uma concepção cronológica sobre a infância, como um período do desenvolvimento humano. Possivelmente eu tinha em vista uma noção biológica, considerando a criança como o indivíduo que ainda não atingiu a puberdade. Ou ainda, uma ideia de infância como algo relacionado à escolarização. Muito provavelmente eu vislumbrava na infância um tempo de felicidade e de despreocupação; um tempo de preparação física, cognitiva e emocional para o mundo adulto.

Mas, foi somente a partir da leitura de Cypriano e Soares (2019) que compreendi a importância de fazer essa reflexão como educadora. Conforme as autoras dizem, “os modos de se ensinar as crianças não caminham descolados das concepções que se têm sobre elas” (Cypriano; Soares, 2019, p. 59). Ou seja, minha percepção sobre as crianças influencia diretamente a forma que me relaciono com elas.

Essa busca por entendimentos acerca das filosofias da infância tem sido tardia para mim e, com Duboc (2020), compreendo que os debates orientados por reflexões em torno da infância nas publicações acerca da educação linguística com crianças na área de Linguística Aplicada também parecem recentes. Considerando a importância e a complexidade do tema, reconheço a necessidade de uma abordagem transdisciplinar que promova reflexões em torno da infância em suas dimensões culturais, históricas e sociais e que reconheçam a pluralidade de infâncias: infâncias neurotípicas e neurodivergentes, infâncias pobres, ricas, marginalizadas e legitimadas; infâncias do Norte e infâncias do Sul. Infâncias que nem sempre se conformam com as expectativas dos adultos em torno de seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional ou social (Castro, 2020).

Com essas diferentes possibilidades para a infância em mente, compartilho a seguir a narrativa de um episódio que me ocorreu quando eu tinha seis anos de idade:

Devia ser um dia comum de aulas na “pré-escola”: as crianças da turma e eu estávamos na sala de aula fazendo uma atividade de escrita, talvez no caderno ou em uma folha mimeografada. A educadora tinha instruído a turma a fazer fila quando terminasse a atividade para que ela pudesse “dar o visto” na tarefa. Enquanto fazia a atividade, tive uma dúvida e, não querendo “furar fila,” aguardei minha vez atrás da última criança enfileirada. A educadora, sentada, conferia as atividades, uma por uma, e encaminhava os alunos para se sentarem novamente. Quando chegou minha vez, mostrei a atividade e já ia fazer minha pergunta, dizendo: “tia,...” ao que ela me interrompeu e questionou, falando alto, franzindo o

cenho: “você já terminou?” Respondi: “ainda não, mas...”. Ela, sentada do jeito que estava, gritou “ENTÃO VAI TERMINAR!” e me deu um empurrão tão forte, que caí no chão de costas! (Merlo, 2022, p. 80-81, grifos no original).

Ao revisitar esse episódio, atribuo significados distintos daqueles que possivelmente elaborei quando tinha seis anos. Considerando meu ponto de vista atual, como educadora, fico pensando sobre as concepções que aquela professora possuía acerca das crianças em sua sala de aula, dos corpos infantis ali presentes, dela própria e de seu papel como educadora. Ao agir de forma violenta comigo, é possível que ela acreditasse que era sua responsabilidade “humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la” (Ariès, 2015, p. 119). Talvez sua formação tenha sido influenciada por práticas punitivas do passado, e ela reproduziu em mim os castigos físicos sofridos em sua própria infância. Ao reprimir minha voz, é provável que ela estivesse considerando a origem etimológica da palavra *infância*, que significa *aquele que não fala* (Kohan, 2007).

Castello e Mársico (2007) explicam que essa incapacidade de falar não estaria ligada somente ao desenvolvimento de linguagem, iniciado geralmente a partir dos doze meses de idade em crianças consideradas neurotípicas, mas também a uma impossibilidade de falar em obediência a convenções sociais. Assim, o infante é aquele “que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (Castello; Mársico, 2007, p. 52, grifos no original). Aliás, na Grécia antiga, a palavra infante não designava somente crianças até os quinze anos de idade, mas também era utilizada para nomear as mulheres e os escravos, que eram excluídos da participação na pólis.

Com efeito, a ideia de que criança não tem vez e nem voz é antiga e, observando a sociedade atual, percebo que a exclusão e a desvalorização das crianças parecem reverberar ainda hoje, tanto pela ocorrência de episódios como os que relatei anteriormente, quanto por práticas institucionais. Por exemplo, a Convenção dos Direitos das Crianças (Unicef, 1989) precisou incluir, entre os

direitos fundamentais das crianças, o que parecia óbvio: o direito à sua participação plena na sociedade, a ser ouvida e ter seu testemunho validado.

Essa indiferença em relação à infância parece não ocorrer “em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna” (Qvortrup, 2011, p. 203, aspas no original). Assim é que as crianças têm sido historicamente excluídas da vida política e social de diversas formas, de modo que suas demandas, necessidades e potencialidades são frequentemente ignoradas, por exemplo, no âmbito das decisões políticas, nas práticas sociais, familiares e educacionais.

No campo da educação, percebo um desrespeito pela infância ao considerar práticas pedagógicas tradicionais, que posicionam a criança como um receptáculo de conteúdos e que estabelecem que ela deve se calar, ficar sentada em fileiras, olhando para a frente, comportando-se de modo passivo diante do conhecimento que lhe é passado, de modo que a ensinar mecanismos de se falar muito às crianças e pouco com elas (Freire, 1997). Tais práticas têm me permitido presenciar diversas relações de poder entre educadoras, alunas e alunos, que podem materializar-se em condutas violentas, tais como o empurrão que recebi daquela educadora e em outras ações hostis à infância que eu mesma infelizmente realizei como educadora ao longo de minha vida profissional com crianças (cf. Merlo, 2022). Essas relações de poder que estabelecemos com as crianças de certo modo determinam quem pode fazer o que: quem pode gritar com quem, quem pode autorizar as idas ao banheiro, quem pode movimentar-se e quem deve permanecer sentado durante as aulas.

Percebo que essas e outras restrições têm sido impostas às crianças que me acompanham em minha própria infância e em minha ação docente. Ao assumirmos a existência de múltiplas infâncias e “a relevância de situarmos as experiências da infância no contexto das relações de poder estruturais, ambas no presente e

no passado” (Castro, 2020, p. 52), compreendo a necessidade de reconhecer essas relações de poder e de agir diante delas de forma contextualizada, acolhendo as infâncias que habitam em nossas salas de aula e, também, as infâncias que habitam em nós.

## **Decolonialidades**

A existência de relações de poder estabelecidas com as crianças revela a importância de um olhar para a infância a partir de lentes decoloniais, que nos ajudam a “pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (Oliveira, 2016, p. 37), tais como são as crianças.

Munida dessas lentes decoloniais, consigo enxergar que “as problemáticas sociais da infância sul-americana demandam teorizações pelos agentes deste continente” (Voltarelli, 2020, p. 119). Desse modo, valorizo a elaboração de conhecimentos locais, contextualizados e transdisciplinares acerca da infância, que acolham experiências pessoais autoetnografadas que se articulam em reconhecimento das “outras infâncias que não se conformam com a representação ubíqua de criança do Norte Global” (Castro, 2020, p. 50).

Nesse entendimento, me volto para o pensamento decolonial, aqui entendido como

[...] um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira 2016, p. 35).

Considerando o objetivo de trazer visibilidade para as epistemologias do Sul, ou seja, para as formas não hegemônicas de conhecimento elaboradas localmente, entendo que seja melhor falar em pensamentos decoloniais, no plural, “para marcar discursivamente as diferentes visões que abrangem esforços decoloniais empreendidos por diferentes sujeitos em diversas esferas da vida social e que ressignificam o pensamento decolonial a partir de diferentes locais de fala e de escuta” (Merlo, 2022, p. 72).

É nesse sentido que focalizo meus locais de fala/ escuta, sempre buscando fazer um “giro decolonial”, isto é, um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105). Meu desejo principal é “tirar [os indivíduos] de seus lugares reprimidos, mostrando também as características imperiais da ‘negação’ (Mignolo, 2010, p. 18) de formas de existir e de enxergar o mundo. Compreendo, no entanto, que tendo sido educada em um paradigma moderno, também sou (re)produtora de práticas colonizadoras em várias relações que estabeleço comigo mesma e com o outro, especialmente com as crianças.

Apesar de saber que a colonialidade é a minha *sina*, Mignolo e Walsh (2018, p. 81) me trazem conforto ao lembrar que a decolonialidade não necessariamente “implica na ausência de colonialidade, mas sim no movimento contínuo direcionado a possibilidades de outras formas de ser, de pensar, de saber, de sentir e de viver; isto é, uma outra maneira no plural”. Da mesma forma, Saito (2021, p. 49) me ajuda a entender que

Decolonizarmo-nos implica em aprendermos a olhar para o mundo em que vivemos e realizar leituras de mundo a partir de outros paradigmas, de maneira a compreender as nossas vidas e as relações e interações com as outras vidas e as ecologias em que vivemos, não apenas através das lentes direcionadas do colonizador, mas também com as lentes do colonizador e, principalmente, com outras lentes ou lentes outras.

A partir dos sentidos construídos nesta seção, creio que os pensamentos decoloniais têm muito a contribuir na área da educação linguística com crianças, uma vez que eles oferecem maneiras de pensar que valorizam o conhecimento que elaboro localmente, sobre minha formação e meus contextos de trabalho. Me permitem, também, estar ciente das diversas lentes através das quais enxergo o mundo ao meu redor e assim, posso acolher a existência de tais lentes e ressignificar meu olhar, de modo a reconhecer as infâncias que são constituintes de mim mesma e de minhas (trans)formações como educadora.

### **(Trans)formação**

A formação de educadoras é muitas vezes considerada como a causa de e a solução para os problemas educacionais em nosso país. É um tema complexo, pois envolve grandes investimentos de recursos financeiros e temporais, além de questões individuais e coletivas, tais como a articulação de conhecimentos teórico-metodológicos com identidades, emoções (Rezende, 2020) e questões históricas e sociais que permeiam a profissão docente (Jucá, 2017).

Em reconhecimento dessa complexidade, nesta seção focalizo principalmente questões que considero problemáticas em torno dos termos “formação inicial” (ou pré-serviço) e “continuada” (ou em serviço). Vendo sentido em investigações particulares, contextualizadas, que focalizem o micro para que possamos entender o macro, compartilho minhas primeiras experiências como educadora para refletirmos sobre essa questão em específico.

Comecei a lecionar inglês antes de ter concluído a graduação. Em meu primeiro trabalho como educadora, fui contratada pelo telefone para trabalhar com grupos de crianças, adolescentes e adultos em uma escola de idiomas. Lembro-me bem das orientações que recebi: “os livros estão no armário. É só seguir o que está escrito. Você começa amanhã” (Merlo, 2022, p. 121).



Assim como grande parte dos alunos de Letras, comecei a exercer a profissão antes mesmo de concluir a formação inicial, termo que designa o percurso formativo durante o curso de graduação. Apesar de “formação inicial” e “continuada” serem expressões já consolidadas no jargão educacional, entendo que ambos os termos são problemáticos, pois, conforme apontam Freire e Leffa (2013, p. 64, *itálicos no original*), eles se baseiam

[...] em uma sequência temporal que, linearmente, distingue e separa a *preparação para a prática* e o *exercício efetivo da profissão*, como etapas estanques, identificáveis a partir da obtenção de um *certificado*, marco de transição e garantia de passagem de uma etapa para a outra, por meio de concessão de *habilitação legal* para a docência.

Nesse sentido, essa terminologia parece ensejar a ideia de que processos complexos de formação podem ser concebidos como eventos ordenados cronologicamente, além de favorecer a separação entre teoria e prática, uma vez que a formação inicial supostamente envolveria prioritariamente conhecimentos teóricos e a continuada abarcaria conhecimentos práticos. Para mim, essa visão tende a ignorar os modos pelos quais esses processos se articulam e se entrelaçam de forma rizomática ao longo de todo o processo formativo.

O conceito de rizoma, conforme Deleuze e Guattari (1996), representa uma alternativa à estrutura linear da árvore. Enquanto a abordagem *arborescente* implica em seguir passos pré-determinados de maneira sequencial, como indicado pelas categorias de *formação inicial* e *continuada*, a visão rizomática propõe uma interconexão mais fluida do conhecimento, evitando compartimentalizações excessivas. A metáfora do rizoma, ao contrário da estrutura hierárquica da árvore, se caracteriza pela maleabilidade, diversidade e imprevisibilidade, enfatizando o processo em detrimento de um início e fim fixos. E, conforme Gallo (2003) observa, a compartimentalização do saber na educação contemporânea dificulta a percepção holística do conhecimento

pelos alunos, o que permitiria a eles uma visão mais ampla e integrada do conhecimento e do mundo.

Ao adotar uma abordagem rizomática em minha formação docente, busco explorar a heterogeneidade, a multiplicidade de caminhos e de saberes construídos, estabelecendo relações contextuais e contingentes com diversas perspectivas de linguagem, educação e cultura, conforme sugerido por Ferraz (2018), estabelecendo com elas “relações de afinidade (mais do que de fidelidade), ou seja, relações que se dão contextualmente, contingencialmente, conforme se façam necessárias em cada espaço específico de construção de conhecimento” (Jordão, 2018, p. 79). E, nesse processo, a partir de um olhar autoetnográfico e decolonial para mim e para as infâncias ao meu redor, percebo a mim mesma como sempre incompleta, sempre em processo de tornar-[me], como bem explica Jordão (2018). Nessa visão, compreendo que minha formação como educadora é constituída por eventos ocorridos em minha formação inicial e continuada, mas é também atravessada por experiências de minha infância, marcada por meu contexto familiar, por minhas identidades, pelo diálogo com outros pares, com a comunidade escolar e principalmente, com as crianças (Merlo; Malta, 2022).

Assim como Pineau (1988), compreendo que a formação possui diferentes dimensões, não se materializando em uma sucessão de eventos marcados no tempo, mas nas relações que se rizomatizam entre o eu (auto), o outro (hetero) e o meio ambiente (eco) que me constituem como educadora. Esses processos são interligados e se complementam, apesar de que um ou outro possam se destacar em alguns momentos (Freire, 2009), constituindo uma unidade que caracteriza o processo de auto-heteroecoformação (Moraes, 2007).

Nesse processo, minhas subjetividades (auto) se desenvolvem a partir do meu relacionamento com o outro (hetero) e com o ambiente (eco) no qual eu transito. Para mim, essa perspectiva é rizomática, pois

[...] destaca um conjunto de construtos (polos e dimensões) e suas interrelações cuja complementaridade empresta unidade ao processo, enquanto ilustra sua natureza multidimensional e multirreferencial, garantindo-lhe uma identidade inegavelmente sistêmico-complexa e gerando um processo inacabado, em permanente evolução, ao longo da vida (Freire; Leffa, 2013, p. 74).

Compreender minha formação docente como uma ação de auto-heteroecoformação me ajuda a desvincular esse processo de um evento específico (a obtenção de um diploma, por exemplo) e, também, me faz perceber o caráter sócio-histórico desse processo (Jucá, 2017). Essa compreensão me faz entender, por exemplo, porque eu me sentia tão insegura e incapaz em minhas primeiras experiências em sala de aula com as crianças, uma vez que me encontrava em um momento político em que a educação linguística de crianças não era valorizada em nosso país, o que fazia com que esse tema não fosse abordado no curso de graduação que realizei (cf. Merlo; 2018).

Assim é que meus movimentos auto-heteroecoformativos têm ressignificado minha práxis docente, principalmente a partir do que tenho aprendido sobre meu papel como educadora (Freire, 1997; 2005), das filosofias de linguagem (Menezes de Souza, 2019; Merlo; Kawachi-Furlan, 2020) e do reconhecimento, a partir de lentes decoloniais, das infâncias que habitam meu contexto de trabalho (Castro, 2020; Nxumalo; Villanueva, 2019). No entanto, esse aprendizado é muito recente para mim, conforme relato a seguir. E, apesar da extensão de minha narrativa, julguei importante incluí-la para demonstrar os movimentos, as idas e vindas de meu processo formativo, marcado por incoerências, frustrações, relações de poder colonizadas e colonizadoras:

[...] a partir de outros entendimentos acerca de meu papel como provedora do conhecimento, de língua como instrumento de comunicação e de infância como tempo de preparação para a vida adulta, minhas práticas se movimentavam de outras formas. Dizia com frequência que não era educadora; que era professora e meu

papel era ensinar inglês e nada mais. Achava que não deveria me posicionar politicamente diante de meus alunos, que devia agir com o máximo de neutralidade possível e ater-me ao ensino de habilidades comunicativas. Acreditava piamente que estava preparando minhas crianças para o “mundo real” e para obter melhores chances de trabalho no futuro. Via as crianças como *tabula rasa*, como seres desprovidos de conhecimento, o qual deveriam receber de mim passiva e atentamente. Por tudo isso, exigia silêncio nas aulas e, quando não conseguia esse silêncio, gritava. As crianças tinham que aprender a me ouvir, sentadas em suas carteiras enfileiradas. Falava sobre a língua inglesa, mas raramente falava em inglês com elas. Falava às crianças, mas raramente falava com elas. Eu vivia cansada, rouca e frustrada com minha profissão. As crianças pareciam não me ouvir, pareciam não aprender. Eu tomava remédio para dores de cabeça todos os dias quando chegava da escola. As pessoas me perguntavam com frequência se eu estava doente, pois sempre aparentava desânimo.

Nessa época, aconteceu um triste episódio que me fez começar a repensar minhas práticas em sala de aula. Eu trabalhava em uma rede de escolas privadas na cidade de São Paulo com crianças de três a doze anos de idade. Para mim, na época, a língua era um meio de comunicação e, por isso, devia ser ensinada de forma comunicativa. Com isso em mente, eu sempre exigia que alunas e alunos que quisessem ir ao banheiro ou beber água pedissem minha permissão em inglês. Nos primeiros dias de aula, eu fazia as crianças anotarem em seus cadernos as frases “*Can I go to the bathroom?*” e “*Can I drink water, please*”<sup>5</sup> e pedia que elas repetissem essas frases à exaustão, para que pudessem usá-las quando precisassem. Quando algum aluno ou aluna tinha dificuldade em fazer o pedido em inglês, eu usava a técnica que chamamos de *recasting*, que consiste em repetir em inglês o que a criança disse em português e incentivá-la a usar a língua-alvo.

Acontece que logo percebi que os menores achavam difícil pronunciar a palavra *bathroom* (que poderia ter sido trocada por *restroom*, *pipi room*, ou ainda, *loo*<sup>6</sup>, mais fáceis de pronunciar, mas

---

<sup>5</sup> Posso ir ao banheiro? Posso beber água, por favor?

<sup>6</sup> *Restroom*, *pipi room* e *loo* são sinônimos para a palavra banheiro.

não, eu achava que devia insistir no fonema /ə/, pois uma hora eles tinham que aprender!). Eles começaram, então, a subverter a regra. Notei isso quando vi um aluno ensinando ao coleguinha que queria ir ao banheiro mas estava com dificuldade para me pedir em inglês: “Fala *Can I drink water* que é mais fácil!”.

O que eu não sabia, ou não queria reconhecer, era que aquelas crianças (assim como todas as crianças), a partir de seus olhares próprios para o mundo, eram capazes de questionar minha lógica adultocêntrica de forma criativa, “agregando modos de pensamento a partir de sua perspectiva e da forma que entende o mundo, produzindo modos próprios de se entender e entender o mundo, interpretando-o” (Salva Schütz, Mattos, 2021, p. 164) e ainda, subvertendo-o.

Assim, apesar de ter achado graça na sagacidade do pequeno e de ter percebido que, a partir de então, quase ninguém mais pedia para ir ao banheiro, prossegui com as mesmas expectativas de que as “pequenas máquinas” de reprodução presentes em minha sala de aula continuassem (re)produzindo as mesmas respostas.

Um dia, em uma aula com a turma do segundo ano do ensino fundamental (lembro-me como se fosse hoje), uma das crianças, um menino bem quietinho, cujo nome demorei para aprender, veio até mim e disse “*teacher, can I go to the... é... não sei*”. Prontamente, apliquei a técnica do *recasting*: “*Bathroom... Bath... room. Let’s say? Bathroom?*”. Coloquei a mão no ouvido e me abaixei para ouvi-lo falar. E ele: “*Can I go to the béf... béf... blergh!*”

Sim, o pobrezinho vomitou no meu pé. No meu afã de fazer as crianças usarem a língua em um contexto comunicativo, não percebi que o pequenino estava pálido, passando mal, e que deve ter demorado a vir até mim por medo ou insegurança em ter que falar inglês. No mínimo, falhei miseravelmente em reconhecer os sinais fisiológicos de uma criança passando mal. Ansiosa por ensinar inglês com “eficiência”, pareço ter ignorado completamente que a escola deve estar voltada, principalmente, para o bem-estar das crianças e de toda a comunidade escolar (Masschelein; Simons, 2014).

Ao refletir sobre esse triste episódio, fiquei pensando: que memórias aquele aluno guarda sobre essa experiência? Que lembranças ele terá

---

<sup>7</sup> “Banheiro. Vamos dizer? Ba-nhei-ro”.

de mim? Será que ele tomou aversão pela língua inglesa? Não me lembro com clareza do que aconteceu depois do vômito. Infelizmente, não tenho mais contato com esse aluno, nem tenho esperança de reencontrá-lo. Gostaria muito de vê-lo, de perguntar se ele se lembra de mim e de pedir desculpas por minha insensibilidade (Merlo, 2022, p. 97-100, grifos no original).

Ao mesmo tempo que esse triste episódio revela a materialização de filosofias de linguagem e de educação em sala de aula com crianças, ele revela também as linhas abissais (Sousa Santos, 2007) que existem entre adultos e crianças em contextos escolares (Duboc, 2020). Mas, para além dessas questões e, apesar da tristeza que sinto cada vez que revisito esse episódio, compartilho-o como forma de demonstrar o privilégio de poder autoetnografar minhas histórias de formação, ou seja, de poder revisitar minhas experiências a partir de teorias sociais e compreender as razões pelas quais eu agi dessa ou daquela maneira.

Essa reflexão me remete ao episódio do empurrão que a professora da pré-escola me deu. Provavelmente ela não deve ter tido a oportunidade de autoetnografar suas histórias de docência, ou de refletir acerca de seu trabalho com crianças a partir de lentes decoloniais. A esse respeito, reflito o seguinte:

É desse modo que finalmente vislumbro na autoetnografia um processo de cura (Mulik, 2021), que me permite perceber meus movimentos ao redor das linhas abissais, ora do lado de cá, ora do lado de lá, e me ajuda a compreender que, da mesma forma em que ajo conforme as forças sócio-histórico-culturais que se operam sobre mim, as outras pessoas também assim o fazem. Por meio da autoetnografia, posso “fazer as pazes” com minha professora da pré-escola, que talvez agiu conforme as concepções de infância e de educação com as quais teve contato. Faço as pazes também com a *teacher* Mari do passado, que buscava agir em nome da eficiência que julgava ser necessária em seu contexto de trabalho. Espero, do verbo esperar de Freire, que meu aluno, que um dia vomitou no meu pé, tenha a oportunidade de um dia autoetnografar suas

experiências infantis e de também fazer as pazes comigo (Merlo, 2022, p. 100, grifos no original).

Tive condições de fazer essa reflexão libertadora somente ao final da escrita da tese, ou seja, após um longo processo de formação humana e profissional. Isso demonstra, ao menos para mim, a importância da promoção de estudos acerca da formação docente para a educação linguística na infância a partir de lentes decoloniais, contextuais, localizadas e realizadas com base em uma abordagem autoetnográfica, que destaca o entendimento de que a formação docente é um processo rizomático e vitalício.

### **Outros pontos de partida**

Neste estudo, busquei evidenciar conceitos que se constituem ao longo de minha trajetória de formação docente. Para tanto, resgatei algumas reflexões e narrativas que revelam minhas subjetividades docentes e os entendimentos que tenho construído em meu processo formativo.

Nesse entendimento, afirmo que o trabalho autoetnográfico se configura como importante perspectiva para a pesquisa na área de educação linguística com crianças e para o fazer docente, na medida em que permite às educadoras refletirem sobre suas próprias experiências de modo embasado, reconhecer as lentes pelas quais enxergam o mundo ao seu redor e ressignificar seu olhar para esse mundo, para si mesmas e para as crianças com as quais se relaciona.

Destaco, também, a importância de refletirmos filosoficamente sobre as infâncias que nos atravessam, de modo a acolher diferentes perspectivas para compreendermos as crianças em sua complexidade. Reitero que concepções biológicas, cognitivas ou cronológicas para a infância que estejam dissociadas de uma perspectiva sócio-histórica e cultural se mostram insuficientes para acolher as demandas e potencialidades das crianças de forma respeitosa.

Reflieto, também, acerca dos modos pelos quais as crianças e o trabalho docente com elas têm sido orientados a partir de um paradigma moderno europeu, posicionado como forma legítima de enxergar o mundo desde o período colonial. Com isso, o conhecimento produzido localmente, a partir de nossas experiências aqui no Sul, tem sido subalternizado diante da hegemonia dos saberes elaborados no Norte. Esse reconhecimento confirma a importância de valorizarmos o resgate de experiências pessoais e a produção de conhecimentos locais para a compreensão das culturas de formar educadoras e de educar crianças em línguas adicionais em nosso contexto de atuação.

Neste trabalho, articulo essas reflexões com minhas experiências de formação docente, que têm me transformado como profissional e como pessoa, em um processo que é individual e também coletivo, que se movimenta a partir dos ambientes nos quais transito e das relações que estabeleço com o outro (com as crianças, principalmente) e que ocorre rizomática, imprevisível e muitas vezes caoticamente, em uma dinâmica que perdura por toda a vida.

Ao autoetnografar minhas histórias e apresentar minhas reflexões acerca das infâncias e decolonialidades em minha (trans)formação docente, espero ter contribuído para esse campo que considero essencial para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade, que é a educação linguística em línguas adicionais com crianças. Espero também ter produzido outros pontos de partida que poderão gerar discussões futuras e fortalecer as discussões acerca da formação docente para o trabalho com crianças.

## Referências

ADAMS, T.E.; ELLIS, C.; JONES, S.H. Autoethnography. In: MATTHES, J.; DAVIS, C.S.; POTTER, R.F. (org.) **The international encyclopedia of communication research methods**. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2017. p. 1-11.



ALMEIDA, R.R.; SABOTA, B. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. **Revista Intercâmbio**, v. XLVIII: 103-122, 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio/ago. 2013, p. 89-117.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, L.R. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. **Childhood**, v. 27, n. 1, 2020, p. 48-62.

CYPRIANO, A.M.C; SOARES, L.P.R.G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 48-60, dez. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1996.

DUBOC, A.P. Do tecido da vida, do puído do vírus: sobre crianças, romelos e linhas. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 126-131, 2020.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A.P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative social research**. v. 12, n. 1, jan. 2011. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FERRAZ, D.M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (orgs). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

FREIRE, M.M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (orgs.) **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 23 ago. 2020.

- FREIRE, M.M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2003.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selected essays** by Clifford Geertz. New York: Basic Books Inc., 1973.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (orgs). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.
- JUCÁ, L.C.V. **Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)– Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- KOHAN, W.O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. et al. Parceria acadêmica e esperança equilibrista: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista**, n. 15, maio, p. 162-172, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.41967>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível

em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//tese\\_16431\\_TESE%20FINA%20-%20Mariana%20Merlo.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16431_TESE%20FINA%20-%20Mariana%20Merlo.pdf). Acesso em: 11 abr. 2024.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, as crianças: conversas em sala de aula que (trans)formam. **Papéis**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991/10883>.

Acesso em: 29 fev. 2024.

MERLO, M. C. R.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **Revelli**, Inhumas, v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10223>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MERLO, M.C.R. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MIGNOLO, W. Aiesthesis decolonial. **Calle** 14, v. 4, n. 4, p. 10-25, jan./jun. 2010.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Duke University Press: Durham/ London, 2018.

MONTE MÓR, W.; IFA, S.; ONO, F. T. P. “As pessoas são as suas histórias”: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópio**, v. 19, n. 4, p. 569- 574, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.10>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MORAES, M.C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007.

MULIK, K. B. Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica. Tese de Doutorado em Letras. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde31012022-211124/pt-br.php> . Acesso em 30 jan. 2022.

NXUMALO, F.; VILLANUEVA, M. Decolonial water stories: affective pedagogies with young children. **The international journal of early childhood environmental education**, v. 7, n. 1, p. 40-56, 2019.

OLIVEIRA, L.F. **O que é uma educação decolonial?** Nuevamérica: Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/textos/aaautoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Traduzido por Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

SAITO, R.T. **Decolonialidades em devir, práxis pedagógicas e letramentos freireanos**: olhares de um professor-formador e suas agências. 2021. 241f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L.W.; MATTOS, R.S. Decolonialidade e interseccionalidade: perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 fev. 2022.

VOLTARELLI, M.A. A sociologia da infância na América do Sul.  
In: CARVALHO, A.M.O.T. et al. (orgs). **História, concepção de  
infância, arte e mídia**. Belém: EDUEPA, 2020. p. 111-121.

# **Professores(as) em formação inicial como elaboradores de material didático com foco na educação linguística com crianças**

Rovena Naumann Zanotelli

## **Introdução**

O ensino de inglês com crianças é uma realidade no Brasil e ao mesmo tempo está em expansão (Tonelli; Pádua, 2017; Lima; Kawachi, 2015; Lima; Santos, 2017), uma vez que atualmente encontramos muitas escolas que incluíram o ensino de inglês em seus currículos, desde escolas públicas como, principalmente, escolas privadas. Os motivos são vários, mas entre eles está o mito de quanto mais cedo, melhor (Carvalho; Tonelli, 2016), e a ideia de que apresentar a língua inglesa ainda criança será benéfico para o futuro da criança, principalmente em relação ao mercado de trabalho (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020).

Ainda que o ensino de inglês na educação infantil seja uma realidade, encontramos possíveis lacunas na formação inicial de professores(as) desse contexto. O curso de Letras, seja ele de Inglês ou Inglês-Português, tem como objetivo formar professores(as) para atuar nos anos finais do ensino fundamental (a partir do 6º ano) e no ensino médio, e a educação infantil muitas vezes não é abordada. No entanto, mudanças estão acontecendo nas universidades públicas, como apontado por Galvão (2022) que, em sua dissertação de mestrado, observou que, de 180 universidades, 15 oferecem alguma disciplina (obrigatória ou eletiva) voltada para o ensino de inglês com crianças. Na UFES, por exemplo, é ofertada a disciplina optativa Ensino de Inglês na Educação Infantil (ELIC), que está proposta no novo Projeto Pedagógico do curso de Letras-Inglês, de 2019.

Porém, ainda que exista a oferta de uma disciplina voltada para o ensino de inglês na educação infantil, percebe-se a dificuldade de professores(as) em elaborar ou adaptar materiais didáticos (MD) (Galvão; Zanotelli, 2022). Entendo por material didático tudo aquilo que vai auxiliar um(a) professor(a) em sala de aula (Harwood, 2010; Tomlinson, 2012), desde que tenha um propósito pedagógico. Sendo assim, podem ser considerados MDs desde livros didáticos, músicas, filmes, brinquedos, até frutas e uma caneta. Tonelli e Moreno (2016) afirmam que professores(as) devem ser educados(as) para adaptar e desenvolver MDs, levando em consideração os conhecimentos teóricos de sua área, além das teorias de ensino-aprendizagem de seus contextos específicos. Devido a essa dificuldade, professores(as) recorrem a cursos de formação continuada voltados à elaboração de material didático, e, também, estão em constante busca pela *receita mágica*, ou seja, aquela atividade coringa que sempre funciona (Kawachi-Furlan; Malta, 2020), o que não é verdade, uma vez que cada criança é uma e possui sua própria peculiaridade, até mesmo aquelas que estão em uma mesma sala de aula.

Por compreender e aceitar que cada criança possui a sua própria bagagem e a sua própria maneira de viver e enxergar o mundo, acredito e defendo uma educação linguística de inglês *com* crianças e não *para* crianças (Malta, 2019), uma vez que dessa forma há uma valorização da criança, das suas diferenças e das suas afetividades. Ainda, acredito que uma educação linguística vai além do que simplesmente ensinar gramática e vocabulário, mas sim ensinar como um todo: ensinar a ser, como individual e como coletivo, ensinar a viver em sociedade e a se relacionar com as pessoas ao seu redor.

Assim, neste trabalho, discuto alguns dos resultados da minha pesquisa de mestrado, a qual teve como objetivo compreender quais escolhas relacionadas ao material didático contribuem para a proposta de educação linguística em língua inglesa com crianças. Para tanto, os dados foram gerados com estudantes do curso de Letras-Inglês da UFES que cursaram a disciplina de ELIC, por meio

de uma entrevista por escrito e uma entrevista semiestruturada e pela análise das unidades didáticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) em formação inicial, o que será detalhado e discutido nas próximas seções deste capítulo.

## **O percurso da pesquisa**

Esta pesquisa é qualitativa, uma vez que os dados foram gerados a partir de tipos variados de estratégias de pesquisa: uma entrevista por escrito, uma entrevista semiestruturada oral e a análise de uma unidade didática elaborada pelos participantes desta pesquisa, ou seja, os alunos(as) da disciplina de ELIC. Optei pela entrevista (por escrito e semiestruturada) como método para geração de dados, uma vez que a entrevista é uma ferramenta flexível e pode ser falada e até mesmo escrita, como por exemplo, em uma entrevista on-line (Cohen; Manion; Morrison, 2018). Os autores ainda afirmam que a entrevista consegue explorar a fundo a ideia dos participantes. Para Bogdan e Biklen (2006, p. 103), a entrevista “pode ser a principal estratégia para a coleta de dados, ou pode ser empregada juntamente com observação, análise de documentos ou outras técnicas”. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram empregadas juntamente com a análise de uma UD. A seguir, apresento e explico as etapas e as estratégias de pesquisa que foram usadas para a realização deste estudo.

Para a realização da entrevista por escrito, elaborei um documento no *Google Forms* com perguntas abertas e específicas sobre a visão dos alunos e alunas sobre material didático, além da importância desse material na educação linguística com crianças. Perguntei também se eles se sentem preparados para elaborar, adaptar ou selecionar MD para essa faixa etária. Nessa etapa da pesquisa, os(as) graduandos(as) tiveram a oportunidade de se expressarem em relação ao tema do estudo, através de perguntas objetivas que proporcionaram um espaço onde os(as) participantes pudessem expor suas ideias e opiniões.



Como trabalho final da disciplina de ELIC, os(as) estudantes tiveram que elaborar uma UD para ser usada com crianças de 2-5 anos. Os participantes ainda receberam um documento com a estrutura da UD, que deveria ser seguida, além de também precisarem exemplificar alguns pontos neste documento, como por exemplo, a faixa etária e o contexto (escola pública ou privada, curso de idiomas) das crianças, os objetivos, principal e específicos, da UD, os documentos oficiais e as teorias que baseiam a UD. Os(as) graduandos(as) deveriam apresentar a UD e em seguida, participar da entrevista semiestruturada. Esse momento foi importante para a pesquisa e para os alunos e alunas e disciplina, que compartilharam frustrações e dificuldades encontradas durante o processo de elaboração da UD. Na entrevista semiestruturada, Cohen, Manion e Morrison (2018) afirmam que as perguntas podem ser adaptadas a cada participante, ou no caso desta pesquisa, a cada grupo. Isso ficou ainda mais claro porque antes de responderem às minhas perguntas, feitas para que os participantes pudessem se explicar de maneira mais aprofundada, eles responderam às perguntas feitas pelos colegas, com questionamentos que surgiram durante a apresentação da UD.

As perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada foram: 1) Qual foi a sua maior dificuldade ao elaborar a unidade didática?; 2) Como a sua definição de material didático te ajudou na elaboração da unidade didática?; 3) Quais aspectos você levou em consideração ao elaborar a unidade didática? Por quê?; e 4) Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?.

A análise das UDs elaboradas pelos(as) estudantes, juntamente com as discussões da entrevista semiestruturada e as respostas da entrevista por escrito, conjugadas às teorias que permeiam o cenário da educação linguística de inglês com crianças, contribuem para a compreensão e reflexão das visões e perspectivas dos(as) futuros(as) professores(as) de língua inglesa para crianças em relação ao material didático.

## **Desvendando material didático, formação inicial de professores(as) e educação linguística com crianças**

Nesta seção, relacionarei as visões dos(as) professores(as) em formação inicial sobre material didático com teorias sobre MD e educação linguística em inglês com crianças, apresentando reflexões sobre o tema discutido nesta pesquisa.

Primeiro, apresentarei os grupos com informações sobre as UD's desenvolvidas por eles. Em seguida, apresentaria a análise, que está organizada em tópicos que surgiram a partir das respostas dos(as) alunos(as) participantes. Assim, analisarei: a) o processo de elaboração da UD; b) a elaboração de MD e educação linguística com crianças; c) materiais didáticos, crianças e contextos; d) criticidade e ludicidade; e e) as dificuldades do processo de elaboração da UD.

### *Apresentação dos participantes*

Os(as) alunos(as) da disciplina de ELIC do primeiro semestre de 2022 foram divididos em quatro grupos, escolhidos por eles mesmos, identificados pelas letras A, B, C e D. Dos 18 alunos(as) da disciplina, 17 aceitaram participar desta pesquisa. Por ser uma disciplina optativa, os alunos eram dos 3º, 4º e 5º períodos.

No quadro a seguir (Quadro 1), apresento informações mais detalhadas sobre os grupos. É importante lembrar que os nomes apresentados abaixo são fictícios para manter o sigilo e a privacidade dos(as) participantes.

Quadro 1. Grupos, participantes, tema das UD's, contexto e idades dos alunos da Educação Infantil

Grupo	Participantes	Tema	Contexto	Idade dos alunos da educação infantil

A	Inês, Carolina, Olívia e Eduardo	<i>Let's go to the city</i>	Escola privada - bilíngue	4 - 5 anos
B	Matilda, Anna, Angelina e Carmen	<i>Let's talk about animals</i>	Não mencionado	2 - 5 anos
C	Carlos, Amanda, Marcel, Martin e Fred	<i>Exploring the sea</i>	Escola pública	4 - 5 anos
D	Emília, Sara, Helena e Augusto	<i>Animals</i>	Escola pública	5 anos

Fonte: elaboração própria

O grupo A, composto por Inês, Carolina, Olívia e Eduardo, todos alunos do 3º período, escolheram o tema *Let's go to the city*, para ser trabalhado em uma escola privada bilíngue, com crianças entre 4 e 5 anos e que já têm algum conhecimento da língua inglesa. Com o tema sobre a cidade, o grupo explorou lugares que são conhecidos e frequentados pelas crianças, além de trabalhar sobre o que pode ser feito para cuidarmos da cidade e evitar que ela fique suja e poluída.

O grupo B, composto por Matilda, Anna, Angelina e Carmen, alunas dos 4º e 6º períodos, escolheram o tema *Let's talk about animals*, para ser trabalhado com crianças de 2 a 5 anos, em um contexto não especificado. As alunas trabalharam animais e os sons que eles fazem, além de apresentarem partes dos corpos dos animais. A ideia principal foi trabalhar esse tema de uma maneira em que as crianças pudessem ter autonomia em relação ao seu

próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades linguísticas de uma maneira divertida.

O grupo C, com Carlos, Amanda, Marcel, Martin e Fred, o único com cinco participantes, desenvolveu uma UD sobre animais marinhos, *Exploring the sea*, para crianças entre 4 e 5 anos, da escola pública. O grupo apresentou diversos animais marinhos através de histórias e brincadeiras, além de discutir sobre o lixo que encontramos no mar e o que podemos fazer para evitar que isso aconteça.

O grupo D, composto por Emília, Sara, Helena e Augusto, apresentou uma UD sobre animais, *Animals*, para ser usada com crianças de 5 anos de uma escola pública. O tema é bastante amplo, trabalhando desde animais domésticos até os que vivem em zoológicos. O grupo ofereceu diversas possibilidades de atividades que poderiam ser trabalhadas com as crianças.

### *O processo de elaboração de material didático*

Os(as) graduandos(as) receberam diretrizes para guiar a elaboração da UD com os seguintes itens: 1) informações gerais da UD; 2) resumo da UD; 3) detalhes da UD; e 4) o desenvolvimento de uma atividade. Durante a apresentação da UD, os grupos deveriam apresentar essas quatro seções, além de participar da entrevista semiestruturada. Para esta subseção, vou discutir duas perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada<sup>1</sup>: *Como sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?* e *Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?* Lembro que em nenhum momento as respostas foram julgadas como certas ou erradas, uma vez que meu foco foi discutir o que os(as) participantes entendem sobre o assunto.

Ao falar sobre material didático, concordo com as definições de Harwood (2010) e Tomlinson (2012), que afirmam que qualquer

---

<sup>1</sup> A ordem das perguntas nesta seção (Desvendando material didático, formação inicial de professores(as) e educação linguística com crianças) não representa, necessariamente, a ordem das perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada.

objeto que auxilie um(a) professor(a) em sala de aula pode ser considerado um MD. Harwood (2010) ainda menciona que o termo *material* é amplo o suficiente para abranger desde materiais elaborados pelos(as) próprios(as) professores(as), até livros didáticos publicados pelas editoras internacionais. Com uma definição ampla do que é um MD, percebo que não precisamos nos prender aos livros didáticos quando há uma grande variedade de objetos do nosso dia a dia que podem ser usados como material em sala de aula de inglês com crianças. Portanto, desde que tenham um propósito pedagógico, frutas, massinha de modelar, canetinhas, utensílios de cozinha, meias, entre tantos outros, entram na lista de MDs.

No quadro a seguir (Quadro 2), apresento algumas definições do que seria um MD na visão dos(as) alunos(as) dos grupos A e D. A resposta é da pergunta: *Como sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?*

Quadro 2. *Como sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?*

Grupo	Respostas
A	<i>Acho que a gente pensou... é porque agora vocês estão falando bastante sobre material didático acho que, quando a gente começou, até falou sobre a sua pesquisa, eu fiquei “<b>gente, era pra gente elaborar um material didático, será que era pra gente pensar num livro didático?</b>”, mas agora a gente conversando e eu fiquei “<b>não, não é só um livro didático o material didático</b>”. É livro didático e isso daqui também. [...]</i>
D	<i>[...] a gente ouviu muito recentemente isso sobre, <b>livro didático não como um manual, mas sim auxílio pro professor</b>, [...].</i>

Fonte: elaboração própria

<sup>2</sup> O uso de negrito em alguns trechos das respostas dos(as) alunos(as) é usado para destacar o que considere relevante para a minha pesquisa.

O grupo A, a princípio, pensava que eles deveriam elaborar um livro didático, já que quando pensamos em MD, pensamos automaticamente em livros didáticos publicados por editoras internacionais usados em cursos de idiomas e escolas regulares. No entanto, após participar das aulas de ELIC e durante o processo de elaboração da UD, o grupo percebeu que o MD vai muito além do livro didático. Esse pensamento ficou ainda mais claro quando observamos a lista de recursos do grupo A, em que os materiais escolhidos foram os mais diversos, mesmo que não foram inicialmente pensados como material didático.

Figura 1. Lista de recursos do Grupo A

<b>1. List of resources</b> You need to list the resources that will be used (songs, games, videos, books, etc.)
Song with video, images, paper to color, pencil, recyclable materials, TV.

Fonte: elaboração própria

Nesta lista (Figura 1) encontramos vídeos, músicas, lápis de cor, materiais recicláveis e até mesmo uma televisão. Então, é possível observar que a compreensão mais ampla de MD esteve na elaboração da UD do grupo A.

O grupo D, durante toda a apresentação da UD e a entrevista semiestruturada, mencionou que desenvolveu a UD para funcionar como um auxílio para o(a) professor(a), como diversas possibilidades de atividades, e não como um manual a ser seguido estritamente. Esse pensamento de material que vai auxiliar o professor em sala de aula está em consonância com as ideias de Harwood (2010) e Tomlinson (2012).

Por acreditar que o material didático pode ser variado, desde uma caneta até um *tablet*, defendo a relevância da elaboração e da adaptação de MD. É necessário adaptar o livro didático uma vez que, publicado por editoras internacionais, o livro pode não ser adequado para alunos de alguns países, como por exemplo, o Brasil. Masuhara e Tomlinson (2008) explicam que mesmo que o livro didático seja bom, é impossível que ele se encaixe em todos os

contextos e satisfaça as diferentes necessidades dos alunos espalhados pelo mundo. Ainda, segundo Oliveira (2022), a elaboração de MD ajuda o professor a se posicionar de uma maneira crítica em relação ao poder dominante, neste caso, os Estados Unidos e a Inglaterra, países de origem das grandes editoras internacionais. Similarmente, para Augusto-Navarro e Gattolin (2016), esse posicionamento crítico é uma maneira de apresentar as escolhas de uma forma mais consciente e explícita. É através do material didático que o(a) professor(a) vai mostrar quem é, o que acredita, o que defende e o que espera conseguir realizar com seus(suas) alunos(as).

Acredito que o MD elaborado pelo(a) professor(a) é capaz de atender às diferentes necessidades das crianças, ao mesmo tempo que apresenta e mostra a autonomia e posicionamento do(a) professor(a). Fiz a pergunta *Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?* para os participantes dessa pesquisa e a resposta do grupo B está no quadro abaixo.

Quadro 3. *Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?*

Grupo	Resposta
B	<p><i>[...] Quando a gente desenvolve a atividade, a unidade, quando a gente desenvolve a matéria, a gente tem que tá atenta com todos os detalhes que a gente quer, como a gente vai lidar com os contratempos que podem acontecer nessa aula da criança não se interessar. Então a gente cria ali vários instrumentos para poder ofertar essa matéria, esse conteúdo. Então acho que é interessante nesse ponto, de a gente ter um domínio maior sobre a coisa.”</i></p> <p><i>“Você conhece, você planeja toda a atividade de acordo com o aluno, porque o professor conhece a turma. [...]</i></p>

Fonte: elaboração própria

Com a resposta do grupo B, vemos a preocupação em conhecer os(as) seus(suas) alunos(as). Elaborar o seu próprio material didático significa aproximar o conteúdo das crianças, é conseguir transformar e adaptar o conteúdo para que atenda às necessidades e especificidades das crianças. Além disso, ao elaborar o seu próprio MD, o(a) professor(a) tem um conhecimento maior do que será ensinado em sala de aula, e caso aconteça algum problema, esse(a) professor(a) saberá como agir e qual caminho seguir.

### *Elaboração de material didático e educação linguística com crianças*

É importante explicitar que educação linguística com crianças significa ensinar a língua (neste caso, língua inglesa), mas não se trata apenas disso. Segundo Ferraz (2019, p. 201), a educação linguística problematiza o que “se pode ou não discutir em uma sala de aula de línguas”. A educação linguística também envolve um “engajamento com processos de construção de sentidos” (Jordão, 2018, p. 75), visto que a língua é uma prática social, que faz sentido no mundo e causa impacto nas relações pessoais.

Em um dos itens das diretrizes para a elaboração da UD, os participantes dessa pesquisa especificaram como as suas UD's refletem a proposta de educação linguística com crianças. As respostas estão no quadro a seguir.

Quadro 4. *Como essa unidade reflete a proposta de uma educação linguística com crianças?*

Grupos	Respostas
A	<i>Estamos apresentando eles a um ambiente social e expondo eles às situações cotidianas no contexto da língua inglesa, levando o ensino do inglês para mais perto de suas experiências e realidades.</i>



B	<p><i>Esta unidade tem como objetivo mostrar para a criança que ela pode e deve ter liberdade para tomar suas próprias decisões e explorar a sua imaginação durante a aula e desenvolver seu conhecimento linguístico de uma maneira lúdica. Desconstruir a ideia que aprender é uma tarefa tediosa e deve sempre ser encarada de uma maneira pesada e tradicional. A proposta enfrenta o desafio em aceitar que <b>crianças também são pessoas e têm suas próprias opiniões, seus próprios gostos e seus próprios tempo e maneiras de desenvolver conhecimento.</b></i></p>
D	<p><i>Nesta unidade, vamos garantir que <b>as crianças não participar de seu próprio aprendizado.</b> Além disso, vamos criar atividades que ajudarão a <b>desenvolver o pensamento crítico nas crianças,</b> como por exemplo, fazê-las perceber como os zoológicos podem ser prejudiciais aos animais, e a poluição nos oceanos e como isso afeta a vida marinha.</i></p>

Fonte: UD dos participantes (*minha tradução*)

No quadro acima (Quadro 4), noto que o grupo A se preocupou, principalmente, em apresentar a língua inglesa de uma maneira que se aproximasse das realidades das crianças, proporcionando um maior interesse em aprender o conteúdo por parte dos(as) alunos(as). Já os grupos B e D tentaram valorizar as crianças como responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Os três grupos apresentam ideias interessantes relacionadas à educação linguística com crianças, especialmente pois, segundo Tomlinson (2015, p. 279), as crianças precisam de um material que as incentive a aprender a língua inglesa, mas esse aprendizado só será possível se “a experiência for positiva e divertida, e se contribuir para o aumento de autoconfiança e autoestima da criança”. Então, é necessário um material didático que não foque apenas na língua, mas apresente diversas possibilidades de atividades, estimulando o desenvolvimento das crianças. Isto é o que vemos nas respostas apresentadas no quadro acima.

Trabalhar o desenvolvimento das crianças foi um dos focos da UD e, por isso, os(as) alunos(as), no guia de elaboração da UD, precisaram descrever os elementos relacionados ao desenvolvimento das crianças. Apresento no quadro abaixo (Quadro 5) a resposta do grupo C, uma vez que acredito que esse grupo tentou explorar bem as especificidades diversas das crianças, como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

Quadro 5. *Como essa unidade reflete a proposta de uma educação linguística com crianças?*

Grupo	Resposta
C	<i>Pretendemos criar uma atmosfera onde as crianças possam desenvolver sua consciência ambiental, suas habilidades motoras e cognitivas, sensibilidade linguística e responsabilidade social. Queremos manifestar uma mensagem para promover nas crianças a consciência da importância de manter o oceano limpo, encorajando esse comportamento na sociedade.</i>

Fonte: UD dos participantes<sup>3</sup>

Além do desenvolvimento das crianças, o grupo C também mencionou a *sensibilidade linguística*, assunto que considero de grande importância quando falamos sobre ensinar inglês para crianças pequenas. Acredito que, mesmo que a criança não fale inglês fluentemente, apresentar a língua inglesa pode oferecer uma base para um aprendizado mais efetivo quando essa criança estiver no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, como pontua Rocha (2007). Por isso, defendo uma sensibilização linguística no presente, valorizando as próximas etapas de aprendizagem, não apenas

---

<sup>3</sup> Tradução minha. Do original: “We intend to create an atmosphere where children could develop their environmental awareness, motor and cognitive skills, linguistic sensibility, and social responsibility. We want to manifest a message to raise kids' awareness of the importance of keeping the ocean clean, encouraging this attitude in our society”.

linguística, mas em todas as áreas de conhecimento, uma vez que assim as crianças podem conectar essas aprendizagens às suas realidades, e talvez, quando estiverem maiores e mais velhas, possam aprofundar seus conhecimentos de acordo com os seus objetivos.

Por esses motivos, acredito e defendo uma educação linguística com crianças que seja significativa e interativa, abraçando oportunidades e momentos. Precisamos lembrar que a criança é um ser humano completo, que está em formação, mas com sentimentos, desejos, vontades e experiências para compartilhar, tanto com seus(suas) colegas de sala, quanto com seu(sua) professor(a). Ainda, é fundamental lembrar que a criança, por mais nova que seja, já é uma pessoa crítica capaz de emitir suas próprias opiniões, e, portanto, pode contribuir ativamente em sala de aula.

### *Materiais didáticos, crianças e contextos*

Elaborar material didático para crianças não é simples, ainda mais quando levamos em consideração os contextos, as necessidades e as especificidades das crianças. Pensando nisso, fiz a pergunta *Quais aspectos vocês levaram em consideração ao elaborar a UD? Por quê?*, durante a entrevista semiestruturada para tentar compreender o que os(as) participantes consideraram importante ao elaborar a UD. A resposta do grupo A está apresentada a seguir.

Quadro 6. *Quais aspectos vocês levaram em consideração ao elaborar a UD? Por quê?*

Grupo	Resposta
A	<p><i>A gente pensou bastante no que que eles, de trazer a realidade deles pro conteúdo, né. [...], trazer coisas que eles tão acostumados a viver. [...].</i></p> <p><i>Eu ia falar da gente introduzir coisas pra eles, na realidade deles, que eles consigam levar tipo, não pelo resto da vida inteira, mas que eles fossem acompanhar, [...]. Então a questão de ensinar</i></p>

	<i>lugares e essas coisas de ajudar a limpar a cidade, essas coisas, é uma coisa que elas podem levar pro dia a dia delas.</i>
--	--

Fonte: elaboração própria

O grupo A apresenta uma preocupação em inserir o contexto da UD na realidade das crianças, ao mesmo tempo em que trabalha um tema crítico. Para Galvão e Zanotelli (2022), é fundamental que o material didático tenha a realidade da criança, porque oferece à criança a oportunidade de participar ativamente de sua educação linguística. Segundo Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), para que o processo de aprendizagem seja significativo para a criança, é necessário considerar a realidade na qual ela está inserida. Assim como Kawachi-Furlan e Malta (2020), acredito que uma educação crítica com crianças pode ter vocabulário (as famosas escolhas de professores(as) como *animals*, *colors* e *shapes*) e estruturas gramaticais, mas não deve se limitar a somente isso. É importante apresentar possibilidades “de dizer, de pensar, de existir” (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021, p. 89) às crianças.

### ***Criticidade e ludicidade***

Os grupos trabalharam a criticidade, mas também buscaram elaborar uma UD que fosse lúdica para as crianças, e assim, que fosse possível trabalhar criticamente os temas abordados, mas sem esquecer de deixar as atividades apropriadas ao mundo infantil. Ao mesmo tempo, houve também uma preocupação em aproximar o conteúdo da UD à realidade conhecida pelas crianças, o que é muito importante, uma vez que na sala de aula, devemos apresentar às crianças um conteúdo que não seja apenas linguístico, mas que também seja útil para o dia a dia delas, assim como para o futuro. Como afirma Siqueira (2015), o que é visto dentro da sala de aula deve fazer a diferença fora dela. Portanto, é importante apresentar às crianças um tema que possa vir a fazer a

diferença nas vidas delas, mas também nas comunidades em que elas vivem.

A ludicidade também foi trabalhada pelos grupos, e, também, foi um fator de importância e preocupação. A ludicidade não é apenas levar uma brincadeira para a sala de aula, mas a ludicidade está acompanhada de escolhas com propósitos e objetivos pedagógicos. A dificuldade está em encontrar uma atividade que vá oferecer um ambiente de aprendizado para as crianças, pois, como Merlo e Malta (2022, p. 176) afirmam, “a criança não consegue separar o viver do brincar”.

### *Dificuldades*

A primeira pergunta que fiz para todos os grupos na entrevista semiestruturada foi sobre as dificuldades encontradas ao elaborar a UD. Decidi começar com essa pergunta uma vez que, mesmo já trabalhando na educação infantil, alguns(algumas) alunos(as) ainda não haviam elaborado o seu próprio material. As respostas estão no quadro a seguir.

Quadro 7. *Qual foi a sua maior dificuldade ao elaborar a unidade didática?*

<b>Grupo</b>	<b>Resposta</b>
<b>A</b>	<i>[...] e aí depois a gente foi pensando nas <b>atividades, algo bem, algo mais lúdico</b> no começo e depois pra gente chegar no, tipo o produto seria a gente <b>refletir com eles a nossa cidade,[...]</b>, em <b>como que a gente pode colocar um critical thinking nessa parte</b>, entendeu? Era mais isso.</i>
<b>C</b>	<i>[...]a gente teve que repensar, acho que a dificuldade inicial foi essa, <b>com a faixa etária</b>, que é um desafio novo, um desafio pra todo mundo [...] É, eu acredito que a nossa principal dificuldade também tá relacionada ao fato da gente <b>querer fugir desse padrão mercadológico</b>, da gente já ter ideia que a gente queria trabalhar com essas teorias de play-based, <b>de algo que as crianças fossem</b></i>

<i>interagir, que fosse lúdico, então as atividades que a gente primeiro pensou, não tava, pra idade, não estavam ficando tão interativas, tão legais quanto a gente tinha pensado.</i>
---

Fonte: elaboração própria

De todas as dificuldades que os(as) participantes encontraram, destaquei as respostas dos grupos A e C, já que elas sintetizam bem as respostas dos grupos restantes.

O grupo A encontrou dificuldade em desenvolver uma atividade crítica para as crianças. Com o trecho *como que a gente pode colocar um **critical thinking** nessa parte*, é possível observar que o grupo A imaginou que o pensamento crítico seria desenvolvido em apenas uma parte da UD, e não que toda a UD seria fundamentada nesse pensamento mais crítico. Entendo que ser crítico não é apenas trabalhar os temas considerados tabus, mas é também a própria construção de sentidos que é desenvolvida através das práticas sociais, como menciona Ferraz (2018). O autor ainda afirma que, ser crítico, “pode significar lutar contra as injustiças sociais por meio da educação, reivindicar nossa cidadania ativa e participativa, pensar no ‘ir além’ (ruptura) para visitar o outro e sair transformado” (Ferraz, 2018, p. 58). Assim, é importante lembrar que o ensino da língua inglesa deve vir com significados que se relacionem aos contextos das crianças.

O grupo C comentou que faixa etária das crianças (4 - 5 anos) foi uma dificuldade, uma vez que eles buscaram atividades que fossem divertidas para essas crianças, mas que também fugissem das atividades mais tradicionais, que são frequentemente encontradas. Tomlinson (2015) pontua que os materiais didáticos precisam ter um engajamento afetivo e cognitivo em relação às crianças e por isso, os materiais precisam apresentar brincadeiras e jogos.

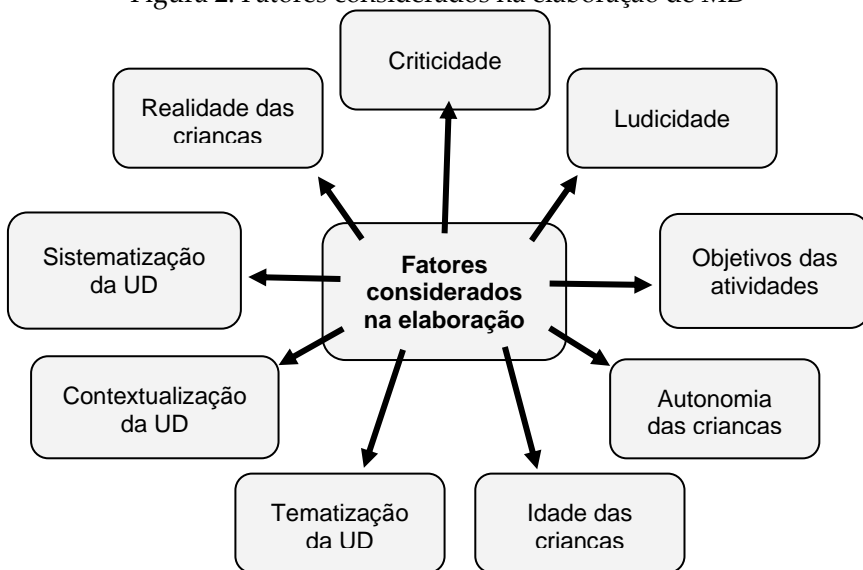
É importante lembrar que o ensino da língua (neste caso, da língua inglesa) não deveria se dar somente ao ensino da língua pela língua, mas deveria ter significados que se relacionem com a realidade e o contexto da criança.

## Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar e discutir dados da minha pesquisa de mestrado, a qual buscou compreender quais escolhas relacionadas ao material didático contribuem para a proposta de educação linguística em língua inglesa com crianças. Para tanto, gerei dados através de uma entrevista por escrito, uma entrevista semiestruturada e a análise de unidades didáticas que foram elaboradas por estudantes do curso de Letras - Inglês, como trabalho final da disciplina optativa de ELIC.

Portanto, com base na análise tecida, aponto que as escolhas consideradas pelos(as) participantes da pesquisa na elaboração de material didático com foco na educação linguística com crianças foram: a realidade das crianças, criticidade, a ludicidade, os objetivos das atividades, a autonomia das crianças, a idade das crianças, a tematização da UD, a contextualização da UD e a sistematização da UD. Na figura a seguir (Figura 2), apresento essas escolhas para melhor visualização:

Figura 2. Fatores considerados na elaboração de MD



Fonte: elaboração própria

Após analisar os dados gerados através da entrevista por escrito, da entrevista semi-estruturada e da análise das UD's, apresento a seguir um quadro (Quadro 8) com implicações para a elaboração de material didático. Neste quadro, relaciono pressupostos da educação linguística com crianças com princípios importantes para a elaboração de material didático, baseadas, principalmente, nas propostas de Tomlinson (2012, 2015, 2022) e Ghosn (1996, 2003, 2019).

Quadro 8. Implicações para a elaboração de material didático

ELIC	Implicações para elaboração de MD
Educar por meio das línguas expande o que significa ensinar e aprender, ou seja, são processos que vão além da ideia de ter uma pessoa que ensina e outra que aprende.	Materiais precisam trazer oportunidades de vivenciar temas que se relacionam com as diversas realidades das crianças e ser significativo para elas.
O foco da educação linguística com crianças é proporcionar oportunidades de desenvolvimento da cidadania das crianças, ou seja, o objetivo do ensino é formativo e não apenas instrumental.	Materiais precisam abordar situações em que as crianças possam refletir criticamente sobre os assuntos e compartilhar suas opiniões.
A língua é entendida como prática social e não apenas como um sistema de regras isoladas.	Materiais precisam abordar perspectivas pós-estruturalistas de língua e linguagem, envolvendo negociação e construção de sentidos
As propostas pedagógicas precisam fazer sentido para as diversas realidades das crianças e	Materiais precisam estar apropriados à faixa etária das crianças e as suas fases de



precisam ser apropriadas à faixa etária.	desenvolvimento, utilizando o lúdico como meio de educação linguística (e não apenas como uma parte da aula)
As propostas pedagógicas precisam refletir as características e necessidades do contexto educacional, ou seja, da professora, da criança e da escola.	Materiais precisam fomentar a autonomia das crianças sobre o seu próprio aprendizado e atender as necessidades docentes.
O lado afetivo das crianças (as emoções) precisam ser consideradas no contexto da educação linguística, uma vez que a afetividade é intrínseca ao processo de desenvolvimento humano. (Cavatti, p. 45, 2022)	Materiais precisam levar em consideração as emoções das crianças e envolvê-las afetivamente para uma educação linguística que faça sentido na e para infância.

Fonte: elaboração própria

Ainda, para auxiliar o(a) professor(a) que pretende desenvolver um MD com foco na educação linguística com crianças, elaborei perguntas com o objetivo de guiar esse processo, contribuindo, de certa forma, para a práxis desses(as) professores(as) que estão iniciando seus percursos na elaboração de MD.

Quadro 9. Perguntas para a elaboração de material didático com foco na educação linguística com crianças

Perguntas para a elaboração de MD	
1	Qual é a idade das crianças?
2	Quantas crianças há na turma?
3	As crianças se interessam por quais temas? (Exemplo: animais)

4	Quais problemáticas elas têm vivenciado na escola? (Exemplo: dividir brinquedos com os amigos)
5	Quais são as dificuldades dessas crianças?
6	O que as crianças gostam de fazer?
7	As crianças têm quantas aulas na semana? Qual é o tempo de duração dessa aula?
8	Quais equipamentos podem ser usados na escola? (TV, rádio etc.)
9	Quais recursos estão disponíveis? (livros de histórias infantis, jogos, materiais de papelaria etc.)
10	O(a) professor(a) tem acesso à internet na escola?
11	O que as crianças estão estudando com a professora regente?
12	O que as crianças sabem sobre a língua inglesa (ou outra língua)?
13	O que as crianças gostariam de aprender com a língua inglesa (ou outra língua)?
14	O que os documentos oficiais orientam com relação ao ensino para essa faixa etária?
15	Qual o conceito de língua, de ensino-aprendizagem e de educação do(a) professor(a)?
16	Quais os objetivos linguísticos e formativos do ensino-aprendizagem de inglês para o professor? E para a escola?

Fonte: elaboração própria

As perguntas apresentadas no quadro anterior (Quadro 9) apresentam diversos fatores que devem ser considerados ao elaborar um MD e que também contribuem para determinar como

os temas serão abordados em sala de aula. Outras perguntas podem e devem ser feitas visando a contribuir para a reflexão do(a) professor(a) sobre como elaborar materiais didáticos para a educação linguística com crianças.

Espero que a leitura deste trabalho estimule professores(as) a elaborarem o seu próprio material didático para crianças, mas principalmente, espero que contribua para a área de MD de línguas (principalmente da língua inglesa) com crianças. Defendo que através da elaboração de material didático, estamos valorizando a criança como aprendiz e responsável pelo seu próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que estamos valorizando a infância, um processo natural e fundamental para a criança. Ainda, acredito que conseguimos realizar essa valorização através de uma formação inicial de professores(as) adequada, que apresente e discuta teorias pertinentes a esta faixa etária, além de estimular os(as) professores(as) a buscarem sempre o melhor para seus(suas) alunos(as). E, acredito principalmente, que ao elaborar o próprio material, o(a) professor(a) se valoriza, quando mostra “resistência ao ensinar o que se acha adequado e correto para as crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que questiona, reflete e compreende e se desenvolve por completo” (Zanotelli, 2023, p. 95).

## Referências

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (orgs.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 249 - 271.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Pearson Allyn & Bacon, 2006.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The Younger, the Harder: the challenges in teaching english to very young learners . **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, p. 1-18, 2016.

CAVATTI, G. S. **Autoethnography, didactic sequence and language education with children**. 2022. 126f. Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Qualitative, naturalistic and ethnographic research. In: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 8th ed. Routledge, p. 287 - 322, 2018.

FERRAZ, D. M. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony: A Geopolitical Debate. In: MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; GUILHERME, M. (Edts.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South answers back**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 183-206

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs) **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, p. 33 - 61, 2018.

GALVÃO, A. S. M. **English Teacher Education and Early Childhood Education: Mapping of Brazilian Federal Universities**. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo,

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de material didático. In: KAWACHI-FURLAN, K. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 193 - 241, 2022.

GHOSN, I. K. Materials for early language learning. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Edts). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 374-388

GHOSN, I. K. Talking like Texts and Talking about Texts: How Some Primary School Coursebook Tasks are Realized in the Classroom. *In: TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching***. Bloomsbury, 2003, p. 291 - 305.

GHOSN, I. K. Whole language EFL with children's literature: The way it worked in one Kindergarten class. **ERIC - Education Resources Information Center**, 1996, p. 3 - 18

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. *In: HARWOOD, N. (Ed.). **English Language Teaching Materials: Theory and Practice***. 1. ed. Cambridge University Press, p. 3 – 30, 2010.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, V. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês***. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71 - 82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae - Revista de Linguística e Teoria Literária**, 2020, p. 153 - 170. Anápolis/Goiás, Brasil.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; ROSA, M.M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020.

LIMA, A. P. de; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. *In: ROCHA, C.H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R.R. (orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização***. Campinas: Pontes, 2015, p. 195 - 213.

LIMA, A. S.; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9. n. 4. p. 37-57, dezembro, 2017.

MALTA, L. S. "*What is your favorite color?*": Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos**.

Vitória - ES, v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, 2019.

MASUHARA, H.; TOMLINSON, B. Materials for General English. *In: TOMLINSON, B. (Ed.) English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Curriculum, 2008, p. 17 - 36.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis**, vol. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

OLIVEIRA, R. P. Os materiais didáticos de língua espanhola da rede municipal do Rio de Janeiro como possibilidade de promoção das vozes das crianças. *In: KAWACHI-FURLAN, K. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 281 - 298, 2022.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**. v. 23. n. 2. p. 273 - 319, 2007.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a Lingua Franca and ELT Materials: Is the “Plastic World” Really Melting? *In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Edts.) Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. De Gruyter Mouton, 2015, p. 239-257.

TOMLINSON, B. Developing Materials for Young Learners: Principles and Procedures. *In: EMDELIC - Elaboração de Material Didático para o ensino de Línguas para Crianças [conferência]*, 26 de novembro, 2022.

TOMLINSON, B. Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign Language. *In: BLAND, J. (ed) Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 years old*. London: Bloomsbury Academic, 2015, p. 279 - 291

TOMLINSON, B. Material development for language learning and teaching. **Cambridge Journals**, Cambridge. v. 45. n. 2. p. 143 - 179, 2012.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e

(trans)formar durante a pandemia (Covid-19). Santa Cruz do Sul/MS: **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

TONELLI, J. R. A.; MORENO, T. R. de A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Revista Raído: Universidade Federal da Grande Dourados, MS (UFGD)**, v. 10, n. 23, 2º semestre de 2016, p. 90 - 113.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O Estado da Arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Paraná: Appris, 2017. pp. 17-39.

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em forma o inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educa o linguística com crianças**. 2023. 116f. Disserta o (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Gradua o em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

## **Educação linguística na infância e a elaboração de uma unidade didática com o uso da animação *Luca***

Júlio César Canal  
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

### **Introdução**

O ensino de inglês para crianças no Brasil tem chamado a atenção nos últimos anos devido ao aumento na oferta dessa língua desde a educação infantil. No entanto, para além disso, pesquisadoras questionam o objetivo desse ensino com fins exclusivamente mercadológicos e estruturais. Nesse sentido, algumas pesquisadoras (Malta, 2019; Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021) têm discutido a importância de uma educação linguística na infância, ou seja, redimensionando o que se entende por ensinar e por aprender como processos separados e defendendo o educar por meio das línguas e com as crianças. Uma temática que representa tanto um desafio como uma possibilidade nesse cenário de educação linguística na infância é a do material didático.

Sabemos da importância da correspondência entre o que a criança estuda e o mundo à sua volta, principalmente nos casos em que a criança não se vê representada mediante as práticas pedagógicas no contexto escolar. Portanto, é válido abordar tal discussão do ponto de vista pedagógico, pois é notável a necessidade de um trabalho com línguas estrangeiras numa perspectiva plurilíngue e sensível, salientando a função educativa da língua inglesa com crianças (Magiolo; Tonelli, 2021), que prevê uma mudança na temática exclusivamente gramatical de muitas salas de aula. Diante desse cenário, foi construída a ideia de



apresentar uma unidade didática com a animação *Luca* através da exibição do filme em inglês para crianças de 8 a 9 anos.

A escolha do filme foi pautada na dinamização linguística e na leveza da história. Luca retrata ricamente a beleza da amizade entre dois monstros marinhos que sonham em ser livres, e interagem através de alguns recursos visuais que permitem a troca entre dois mundos paralelos: o dos peixes e o dos humanos. Ao transitar entre os mundos, Luca troca de pele junto com seu amigo Alberto, e se transformam em humanos assim que saem da água. Sabemos da importância de práticas lúdicas no ensino de LIC (Língua Inglesa com Crianças), e o filme é repleto de elementos lúdicos que são inerentes à história, por exemplo, a troca de pele dos personagens, a competição que existia na comunidade em que Luca e Alberto adentram onde havia diferentes jogos, desafios e recordes já alcançados.

Quando pensamos em educação linguística em línguas adicionais com crianças, notamos que o material didático e os recursos nos quais o professor de inglês pode basear suas aulas são feitos para se tornar política e socialmente inofensivos diante de um determinado público (o qual muitas vezes não é necessariamente a criança). Não pensar um ensino com as crianças, pode implicar em não as ouvir em seus contextos de sujeitos sócio-históricos. Em muitos momentos, o ensino ocorre para crianças porque está centrado na visão do adulto, na expectativa do adulto, na perspectiva do elaborador do material didático, as quais podem não contemplar as demandas da criança. No entanto, Braz (2021) nos lembra que as crianças integram uma sociedade marcada pelos discursos múltiplos, pelas variadas identidades e por práticas plurais através da língua.

Ao discorrermos sobre ensino de línguas e material didático, podemos afirmar, com base em Siqueira, que a “educação linguística foi e continua sendo amplamente influenciada pela indústria de livros didáticos” (Siqueira, 2022, p. 13, tradução nossa). Entendemos por que o ensino de inglês vem sendo elitizado, e o livro didático materializa tal padrão como porta de entrada para o mundo.

Ademais, é necessário apontar que todos os livros didáticos trazem culturas e ideologias, inclusive as que escolhem não questionar os padrões seculares, convivendo concomitantemente com uma sociedade tecnológica à sua volta. Durante muitos anos, esta tradição permaneceu intocada. No entanto, considerando a sociedade atual, precisamos pensar em práticas pedagógicas que dialoguem com o cenário que estamos vivendo.

Para tanto, foi criada uma unidade didática com o uso do filme *Luca*. Acreditamos que os livros didáticos têm um papel importante no processo de educação linguística, mas defendemos que a elaboração de materiais didáticos (que inclui também a adaptação de livros didáticos) possibilita o desenvolvimento de atividades destinadas para crianças reais. Ao considerar as realidades das crianças, entendemos que os livros não são de plástico, como denomina Siqueira (2022). Para além do fator industrial de livros didáticos, ensina-se uma língua. Para compreender as implicações da língua dentro dessa lógica, o sociólogo Pierre Bourdieu argumenta:

[...] a língua é um código, no sentido de cifra que permite estabelecer equivalências entre sons e sentidos, mas também na acepção de sistema de normas que regem as práticas linguísticas. [...] Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma 'comunidade linguística' constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística [...] as 'línguas' só existem em estado prático, ou seja, sob a forma de habitus linguísticos pelo menos parcialmente orquestrados e de produções orais desses habitus. (Bourdieu, 1996, p. 32-33)

Bourdieu localiza a língua e sua dimensão política, ou seja, a língua como prática linguística, que vai além do código em um lugar sistêmico de normas, no qual as relações acontecem de acordo com instituições e formas de dominação, e a língua também é uma delas. Como professores, devemos nos perguntar: como nossas práticas interferem em tal dominação? Diante das inquietações

deste artigo, julgamos que ao desenvolver uma unidade didática sobre um filme para crianças seja possível entender o contexto das crianças como seres sociais com voz, no próprio cenário social em que se encontram (Malta, 2019), que dialogam entre si e com o mundo em seu próprio locus identitário, produzindo seu próprio repertório e lendo o mundo com seus próprios olhos.

Se entendermos o que é intrínseco à leitura e interpretação, veremos que a maneira de as pessoas interpretarem seus vários textos também passa pelas forças / pela inculcação do poder simbólico. É possível que cheguemos a conclusão de que as pessoas formam seu habitus interpretativo (em alusão ao habitus linguístico apontado por Bourdieu (1996), segundo as estruturas do mercado linguístico) (Monte Mór, 1999, p. 64)

Como apontado por Monte Mór, o viés interpretativo atrelado ao *habitus* linguístico de Bourdieu, retrata como a língua atravessa diferentes contextos como o da interpretação, que vai ao encontro da sugestão do filme *Luca*, o qual apresenta um contexto fictício que funciona bem para o imaginário das crianças e carrega diversas simbologias. O filme também é uma oportunidade de abordagem indutiva para possíveis práticas que partirão de um conceito já posto (o filme) com atividades usando o inglês na sala de aula, promovendo um contexto pedagógico transdisciplinar e de translinguagem.

Este capítulo está organizado em 5 itens, além desta introdução. Na sequência, refletimos sobre as principais teorias que perpassam o processo de construção da unidade didática e como estas influenciam a escolha de atividades e assuntos abordados durante as sessões da unidade didática. No item "Mergulhando no universo de Luca através de uma Unidade Didática", apresentamos a organização da unidade didática e esclarecemos como os pilares teóricos estão relacionados com o que foi desenvolvido. Finalizamos com reflexões e encaminhamentos sobre a importância

de discutirmos a elaboração de material didático e a educação linguística crítica com crianças.

### **Educação linguística e sensibilidade linguística**

Ao decidir pela temática do material didático, foram escolhidos vários teóricos que relacionam a elaboração e a adaptação de material didático com educação linguística e o papel do professor. Diante disso, aproveita-se o contexto do filme *Luca* que traz vários momentos em que Luca e sua família são peixes e momentos que, ao saírem da água, se tornam humanos. Como as pessoas da sociedade vão reagir quando descobrirem que são na verdade peixes quando entram na água? Nesse cenário, é importante apresentar o conceito de sensibilidade linguística com as crianças ao lidarem com as diferenças:

O propósito educativo disso é apreciar as diferenças. Quando a criança percebe que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes, ela vai saber porque que as pessoas no seu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola falam de outro; porque que os meninos falam e agem de um jeito e as meninas de outro, e assim por diante. Isso é a educação baseada na sensibilidade linguística (Menezes de Souza, 2019, p. 253).

Lynn Mario Menezes de Souza especificamente menciona o conceito de sensibilidade linguística quando se está falando sobre crianças, mas essas questões estão relacionadas também com a educação de adolescentes, adultos e a educação em geral. A sensibilidade às questões linguísticas prevê a consideração de contextos, sociedades, culturas, e de apreciação das diferenças. Sendo assim, também faz sentido sermos sensíveis linguisticamente enquanto sociedade.

Ao relacionar o conceito de sensibilidade linguística com a unidade didática desenvolvida, podemos pensar em exemplos da língua inglesa que encontramos no filme como *mom*, usado quando

Luca se refere a *mother*, e *dad*, quando Luca se refere a *father*. Ao ter contato com esses termos, as crianças podem refletir sobre o conceito de mãe e de pai, reconhecendo como essas palavras são usadas em diferentes línguas, com diferentes pronúncias e formas de escrita. Elas podem também ter possibilidades de pensar o que cada palavra representa, pois o sentido nunca é fixo. A palavra mãe pode ter diversos significados para cada pessoa também em uma outra língua. Esse contato com as diferenças é o objetivo da sensibilidade linguística, pois, como afirma Menezes de Souza:

Uma sensibilidade linguística é para ensinar para a criança: “olha, papai e mamãe falam assim. Papai, mamãe: em casa se usam essas palavras. Em outro lugar, é daddy, é mommy”. Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo. “Olha como, para falar essa palavra você tem que mexer com a boca de forma diferente. Fala thin, ou fala cat, é diferente de can’t ou de Kathy. Então você tem que colocar os dentes, a língua”. Enfim, as pessoas usam os corpos de formas diferentes, em locais diferentes. Essa é uma sensibilização linguística (Menezes de Souza, 2019, p. 253).

Pensar a diversidade na perspectiva da sensibilidade linguística é trazer para o concreto as necessidades da criança ao mediar as especificidades culturais da língua no processo de interpretação da criança que pode associar e desenvolver sua autonomia linguística, considerando a pluralidade e suas diferentes realidades. Assim, contextos precisam ser criados para que propostas como a de aprender com o filme *Luca* sejam o caminho para tornar possível condições onde os alunos se assumam como sujeitos sociais e transformadores.

## Material didático e uso de filmes

A unidade didática foi elaborada com base na noção que Zanutelli e Kawachi-Furlan (2020) trazem, pautadas em Tomlinson (2012a) e Harwood (2010), de que “materiais didáticos são tudo aquilo que podem auxiliar o professor no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira, desde o material produzido pelo professor, até o livro didático de grandes editoras” (Zanutelli; Kawachi-Furlan, 2020, p. 3). Assim, entendemos que a demanda pedagógica tida nos dias de hoje em relação à animação e a vídeos no *Youtube* também precisam ser consideradas no material didático. As crianças hoje têm um acesso maior do que antes a uma quantidade grande de informação visual por meio das telas e essa mudança social precisa ser incluída em nossas práticas docentes como aliada ao ensino-aprendizagem. Uma alternativa é equilibrar o uso de telas com a prática de brincadeiras do lado de fora da sala de aula, e manter uma rotina para as crianças.

Um bom exemplo disso feito na unidade didática foi o uso de dois jogos da memória em diferentes seções. Em um jogo, as crianças brincam em sala de aula, com o auxílio de uma TV, computador ou projetor. O outro jogo da memória é feito fisicamente pelo professor ou pelas crianças que podem jogar em qualquer outro ambiente que não o da sala de aula. Localizando o papel da mídia nas realidades infantis, Hug pondera:

Hoje, é comumente reconhecido que a mídia desempenha um papel considerável no desenvolvimento de identidade, valores e estéticas do dia a dia, ou na construção de referências para o eu e o mundo. Em suma, é indiscutível que a mídia está envolvida na criação de realidades e na formação de processos comunicativos e deve ser considerada um agente de socialização. Nesse sentido geral, ela recebe características bastante construtivas, mas também e, principalmente, quando a influência e os seus efeitos são julgados como destrutivos (Hug, 2012, p. 116, tradução nossa).

Entretanto, sobre o uso da tecnologia na sala de aula, é necessário acrescentar que é preciso ter intenção pedagógica e não considerar apenas uma forma de manter a aula mais divertida e atrativa sem deixar de estimular o lado crítico dos alunos (Ferraz; Tomizuka, 2021). As novas concepções de mundo que a tecnologia trouxe, por exemplo o uso de emojis, redes sociais e vídeos curtos, podem ser considerados recursos didáticos se estiverem atrelados a um contexto cultural em que estudantes fazem parte e contemplando uma concepção multimídia de texto. Sendo esta uma linguagem visual, Ferraz e Tomizuka discorrem:

Logo, do mesmo modo que são ensinadas a ler e a escrever, as crianças precisam ser ensinadas habilidades de interpretação de imagens, pois a linguagem visual, diferente do que muitos acreditam, não é nem transparente, nem universal, mas obedece aos costumes e características da cultura em que foi produzida (Ferraz; Tomizuka, 2021, p.395).

No filme, quando Luca e Alberto chegam ao mundo dos humanos, chegam à vila fictícia de *Portorosso* onde é exposto muito da língua e da cultura italiana. Assim, *Luca* pode ser visto como um exemplo de linguagem visual, como descrito acima pelos autores citados, por meio do qual os alunos além de estarem ouvindo algumas expressões da língua italiana verão os lugares, comidas, costumes de onde aquela parcela da população está contextualizada.

Giroux (2002), acrescenta que os filmes podem ser formas de alfabetização e de construção de um olhar crítico sobre o mundo. Assim, os filmes podem representar uma forma mais crítica de pensar o mundo, levando em consideração como a arte pode refletir e contribuir na construção de espaços políticos, de relações democráticas de justiça social. O efeito que tem um filme no cérebro das crianças é outro fato importante a ser lembrado, por exemplo, se a criança gostar de algum personagem, de alguma cena específica, provavelmente ela desenvolverá afeto, e aprender com

o que ela ama, é bem mais leve e divertido. É também de suma importância enfatizar que o filme, os jogos, as atividades e as perguntas produzidas na unidade didática são materiais didáticos e os professores podem e devem adaptar às suas próprias realidades e, também, inserir no contexto das crianças diferentes ensinamentos que incluem valores, respeito, amizade, dentre vários outros.

Ainda compondo as referências de audiovisual há também o curta *Ciao Alberto* que serve de continuação do filme *Luca* e desfecho da história do filme. O curta é menos conhecido pelo público geral e, também, é utilizado ao final da unidade, aproveitando que as crianças já conhecem os personagens e podem ficar curiosas interessadas pela resolução da história, se instigadas pelo professor. Desse modo, o audiovisual está presente como forma de rompimento das práticas tradicionais que se voltam ao uso exclusivo do livro didático.

### **Práticas translíngues**

O processo de elaboração da unidade didática foi pautado em diversas mudanças e adequações que contemplassem o segmento filme e o gênero textual carta. *Luca* é um filme riquíssimo em conteúdo, lições, mensagens. Investigando no próprio filme quais são os motivos que o fazem tão multimodal, observa-se que um desses motivos sem dúvida é a diversidade. Existe diversidade de corpos, de personagens, de contextos, de famílias, de gêneros textuais. E para comunicar tamanha diversidade, a língua é usada em diferentes momentos em diferentes lugares. Não apenas uma língua, mas o inglês como língua franca e o italiano como língua adicional. Isso resulta no uso muito bem colocado da linguística na prática, que no caso do filme se materializa através de uma obra fictícia. Pricinoti explica o uso do termo *língua adicional* baseada em outros dois autores que a definem:



Ramos (2021, p. 250), que explica que esse termo “é uma expressão menos marcada ideologicamente”, bem como “mais neutra e mais abrangente”. Além disso, Leffa e Ilara (2014, p. 32) ressaltam que “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (Pricinoti, 2023, p. 15).

Pricinoti (2023) ainda usa Canagarajah (2013) para apontar a impossibilidade de separar habilidades e indivíduos em “caixinhas” linguísticas, visto que toda comunidade linguística tem suas variações, e o indivíduo usa diversos recursos para a construção de sentidos, portanto isso classifica o ser humano como *translínque*. A autora cita alguns estudiosos para explicar mais sobre a translanguagem e relaciona muito bem o conceito com a unidade didática aqui discutida:

[...]a criticalidade também é destacada por Canagarajah (2013) e por García e Li Wei (2014), visto que o translanguagem propõe um ensino de línguas que é crítico e reflexivo, ampliando a compreensão da interconexão entre línguas e culturas, reconhecendo os valores culturais, sociais e políticos envolvidos nas línguas e ajudando a descentralizar as hierarquias de poder. Canagarajah (2013) ainda trata de outras práticas translíngues, dentre as quais se destacam a resignificação de palavras em diferentes idiomas, a incorporação de estrangeirismos, a combinação de dialetos regionais, dentre outras (Pricinoti, 2023, p. 59).

A unidade didática também perpassa os preceitos da translanguagem ao explicar interconexão entre línguas e culturas citada pela autora. Para exemplificar as características das práticas translíngues, no filme há também expressões locais e culturais da vila fictícia de *Portorosso*, e mostra elementos característicos como, por exemplo, o *gelato* (sorvete), *trenete al pesto* (macarrão), *vespa* (lambreta). O filme também investe em recursos visuais atrativos para crianças e uma linguagem imagética acessível, pois mesmo se

a criança não entender as palavras específicas em inglês, irá entender alguns cognatos em italiano, como por exemplo *Santa Mussarella*, pelas expressões corporais da personagem e imagens, compreende-se o significado da expressão.

No caso do ensino de língua inglesa, ao aplicar-se a unidade didática na sala de aula, prevê-se usar o português considerando a idade dos alunos (de 8 a 9 anos). Na atividade *Do you speak Italian?* da sessão 4, o português e o inglês serão as duas línguas usadas como nas outras atividades, mas dessa vez o italiano também será exposto. E assim, configura-se um ambiente onde outra língua que não o inglês (mas o italiano) está sendo explorada seguindo a essência visual da unidade didática. É importante lembrar que as razões que nos levaram a destacar o italiano incluem a compreensão do que é falado pelas personagens na história do Luca:

As línguas não estão em guerra umas com as outras; elas se complementam na comunicação. Portanto, temos de reconsiderar o entendimento das culturas dominantes de que uma língua “interfere” prejudicialmente no aprendizado e uso da outra. As influências de um idioma sobre o outro podem ser criativas, capacitadoras e podem oferecer possibilidades de voz. (Canagarajah, 2013, p. 15)

A prática da translinguagem está vinculada à possibilidade de uso de diferentes repertórios linguísticos que as crianças podem apresentar, assim como temos diferentes línguas usadas no filme. A atividade *Do you speak Italian?* foi pensada em português para não acumular muita informação entre as línguas, mas os vocabulários em italiano no filme precisam ser destacados para que as crianças compreendam que se fala mais de uma língua em um mesmo país, em um mesmo filme, em um mesmo contexto.

## Mergulhando no universo de Luca através de uma Unidade Didática

Apoiados pelas leituras acerca da elaboração de material didático e educação linguística na infância, a unidade didática foi elaborada, sendo composta de 5 seções com 4 ou 5 atividades cada. Ao final, há uma seção apenas com uma atividade para que o aluno faça uma autoavaliação em relação a todos os tópicos estudados. A unidade didática segue a premissa da diversidade nas metodologias para o ensino da língua inglesa, reforçada na fala de Brian Tomlinson que diante da problemática da pouca exposição da língua em uso pelos livros didáticos, indica:

Eu sugiro que o que é realmente necessário é uma rica exposição à língua em uso, e por rica, quero dizer grande em quantidade, com variedades linguísticas, uso de **diferentes gêneros**, envolvente, significativo para o aluno, se relacionar com suas vidas, seus interesses, suas experiências anteriores, como um livro didático pode fazer isso, se o escritor não conhece os alunos? (Tomlinson, 2022, 6:49 - 7:23, tradução nossa, grifo nosso).

Tomlinson ainda pondera que não critica necessariamente os escritores de livros didáticos globais, afinal o trabalho deles é vender livros. Mas seu questionamento dá margem para refletirmos que o professor sim conhece os seus alunos, portanto desenvolver material didático também é parte de sua vida docente. A unidade didática se ateu aos princípios citados por Tomlinson principalmente quando o autor menciona o uso de diferentes gêneros, ou seja: filmes (*Luca*), curta (*Ciao Alberto*) e a confecção de cartas como uma das últimas sugestões da unidade didática. Por meio desses gêneros e contextos, foram pensadas atividades com uma grande exposição à língua, significativas e que valorizam experiências anteriores, tendo em vista que provavelmente as crianças já viram filmes como *Luca* anteriormente ou possivelmente têm interesse nesse tipo de conteúdo.

Como resultado, temos uma unidade didática com o uso do filme *Luca*. Algumas sessões são sequenciais e seriam feitas durante uma mesma aula, mas o(a) professor(a) que for trabalhar com a unidade pode alterar tanto a ordem das atividades, quanto o tempo para assistir ao filme. Ressaltamos a importância da adaptação da unidade aos contextos de ensino, como é mencionado no *Teacher's Guide*, onde o professor encontra sugestões e pode inserir sua realidade individual para melhor aproveitamento da unidade como um todo. Muitas vezes, as aulas de inglês são curtas, de 50 minutos, portanto poderá ser necessário uma adequação para aplicação. O professor pode realizar parcerias interdisciplinares, dialogar e utilizar a aula de outras disciplinas se for possível. A unidade foi organizada em uma tabela para melhor visualização das propostas:

Tabela 1. Sumário da unidade didática

Section	Activities
1 - What is a movie? (the genre)	1) Sharing your Thoughts 2) What movie are you? (quiz) 3) Draw your movie! 4) Online Memory game 5) Counting Movies in English
2 - Let's Watch Luca?	1) Sharing thoughts (watching the first part) 2) Family Song 3) Flashcards matching 4) Real Memory Game 5) Family Book (watching second part)
3 - No trash in the sea!	1) Time to Reflect 2) New Flashcards 3) Swimming in pairs 4) Fishing For Good (watch the third part)
4 - Are you afraid of...?	1) Write down your fears 2) Spin the SILENZIO BRUNO wheel 3) Presenting New Characters (watch the fourth part) 4) Do you speak Italian? (watch the last part)

5 - How To Write a Letter?	1) What is a Letter? 2) Watch Ciao Alberto! 3) Writing to someone you know! 4) A family for Alberto!
6 - Final section	Self-assessment

Fonte: elaboração própria

Disponibilizamos, na tabela a seguir, links para o acesso à unidade didática e demais documentos que fazem parte do material didático elaborado.

Tabela 2. Materiais disponíveis para acesso:

Documento	Link:
Guia do professor	Teacher's Guide - Unidade Didática - LUCA .pdf
Unidade para o aluno	Unidade Didática Baseada no filme _Luca_ (Student's model).pdf
Aula sobre Movies:	LUCA_What is a Movie.pdf
Aula com o Family Book:	Suggestion Family Book.pdf
Aula sobre Cartas:	LUCA_How to write a letter.pdf

Fonte: elaboração própria

A intenção foi produzir uma série de atividades com foco nos temas abordados no filme *Luca*. Um dos primeiros temas a ser pensado foi o oceano e, também, foi usado para discutir a questão do meio ambiente e lixo nas praias. Outro tema central foi o medo, destaque para a seção 4 *Are you afraid of?* pois durante todo o filme Luca perde vários medos inclusive o medo de decepcionar todos a sua volta. A família também foi outro tema central. Durante as atividades da seção 2, *Let 's Watch Luca?*, uma das propostas é ler a obra de Todd Parr *The Family Book* que ilustra para as crianças a pluralidade dos tipos de família de uma forma leve e com imagens muito interessantes da configuração de famílias. Essa proposta é um exemplo do que Menezes de Souza (2019) chama de

sensibilidade linguística, e é pautado na “desmistificação da criança como um sujeito frágil e que não reflete criticamente sobre as ideias do mundo.” (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022, p. 95).

Além da questão da sensibilidade linguística, outro conceito presente na unidade didática e já discutido acima é o da translíngua. Na atividade *Do you speak Italian?*, da sessão 4, a contextualização multidisciplinar nos faz pensar nesse conceito, visto que, “os(as) interlocutores(as) têm a agência para irem além de suas culturas ‘nativas’ para reconstruir outras culturas ou criar novos espaços para negociar significados” (Canagarajah, 2013, p. 78).

A atividade concretiza as ideias do autor ao dispor conhecimentos culturais, locais, gastronômicos e geográficos de um lugar da Itália e especificamente na Riviera Italiana, que pertence a outra cultura, mas pode ser um novo espaço para negociar significados como a proposta da unidade didática sugere.

No filme, há várias referências à cultura italiana como placas de restaurantes, obras de arte, escritores, tudo tipicamente italiano. Ainda na atividade *Do you speak Italian?* é possível exemplificar a linguagem visual, quando se mostram alguns dos vocabulários da língua italiana, como a palavra *vespa*. Na unidade didática também há como sugestão um vídeo dos personagens falando em italiano, com vários vocabulários e expressões da língua. O vídeo e as imagens acompanhadas das palavras são exemplos do uso da linguagem visual que são exemplos do trabalho com a linguagem visual conforme incentivam Ferraz e Tomizuka (2021). Ao ter contato com elementos culturais, as crianças podem formar suas percepções sobre as diferentes culturas que nós temos também na Itália, no Brasil, no Espírito Santo, nas cidades etc.

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi apresentar e discutir uma unidade didática desenvolvida por meio de uma pesquisa de Iniciação Científica, com base na animação “Luca”, para crianças de 8 a 9 anos de idade, com foco em pressupostos de elaboração de

material didático (Tomlinson, 2012b) e na proposta de educação linguística com crianças (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021). Esperamos que este trabalho fomente reflexões sobre a importância do material didático na educação linguística com crianças, estimulando professores e professoras a analisarem criticamente os livros que usam e, na medida do possível, incentivando que elaborem seus próprios materiais. Indicamos o uso da unidade didática apresentada neste estudo e, se possível, o compartilhamento dos resultados, das impressões e sugestões para adaptação e melhoria desse material. Salientamos que mais pesquisas precisam ser desenvolvidas, sobretudo com as perspectivas das crianças sobre materiais didáticos, para que possamos refletir sobre essas temáticas e propor políticas públicas que sejam mais inclusivas e democráticas para as crianças que desejam e têm o direito de aprender línguas.

A unidade foi pautaada na noção de uma educação linguística crítica voltada à cidadania, no sentido de “educar não apenas como ato de conhecimento, mas educar como ato político” (Freire, 2005, p. 26). O processo de desenvolvimento da unidade didática revelou desafios e possibilidades, sobretudo considerando a necessidade de expandirmos o que comumente é associado ao ensino-aprendizagem de inglês para crianças e ao papel do material didático não só metodologicamente, mas também epistemologicamente, ou seja, pensar nas transdisciplinaridades que uma educação linguística possibilita (Ferraz, 2018).

O uso de um filme para fazer várias atividades durante algumas aulas parece ser desafiador, mas pode apresentar ganhos pedagógicos importantes para as questões tecnológicas que temos nas escolas e na sociedade. *Luca* pode nos ensinar a temer menos, a contar em inglês, a ensinar os nomes dos membros da família, o valor de se ter uma família. *Luca* pode nos ensinar a nadar na sala de aula, a não jogar lixo na praia, nos ensinar o verbo auxiliar *do* para fazer perguntas, nos ensinou um pouco de italiano, nos ensinou a como escrever uma carta e por último deu uma família a alguém que precisava. Para que a educação de LIC seja pensada

também na prática, nós professores precisamos pensar em alternativas, criar lugar para nossas ideias serem realizadas, e ocupar esses lugares pensando na educação com esperança, não do verbo esperar, mas do verbo esperançar, como nos ensina Freire:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 1992, p.5).

Exercer uma educação linguística com crianças é uma luta política. Uma educação que inclua as crianças e explique para elas na prática os motivos pelos quais chamamos o professor de inglês de *teacher* e não de tio, ou chamamos a enfermeira de enfermeira e não de doutora (mesmo ela fazendo grande parte do trabalho que um médico deveria fazer, considerando as condições salariais de ambos). A educação linguística reflete o futuro exercício de cidadania que a criança terá o dever de exercer. Explicar isso para uma criança só vai adiantá-la no processo de fazer um mundo melhor.

## Referências

BRAZ, D. B. **Ter ou não-ter:** a questão do método no ensino de inglês com crianças visto a partir da educação linguística. Trabalho



de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021. 18 p.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. 32-33 p.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. Abingdon: Routledge, 2013. 15 p.

CAVATTI, G. S.; FURLAN C. J. K. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. In: FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 93-106.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 90-103.

FERRAZ, D. M.; TOMIZUKA, G, H. Cinema e letramento visual em aulas de línguas estrangeiras. **Policromias**: Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 389-419, abr./ago. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/35461/24065>> Acesso em 23 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Editora Paz e Terra. São Paulo, SP, 2005. 26 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 5 p.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.

GIROUX, H. **Breaking in into the Movie**: Film and the Culture of Politics. Malden: Blackwell Publishers, 2002. 100 p.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Ed) **English Language Teaching Materials**: Theory and Practice. 1st ed. Cambridge University Press, p. 3-30, 2010.

HUG, T. Media competence and visual literacy – towards considerations beyond literacies. **Periódica Polytechnica Social And Management Sciences**, v. 20, n. 2, p.115-125, 2012. Disponível em <<https://pp.bme.hu/so/article/view/1574/892>> Acesso em: 20 set. 2023.

KAWACHI-FURLAN, C.J; TONELLI, J.R.A. (Re)thinking critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 467-496, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD/abstract/?lang=e>> Acesso em: 22 set. 2023.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 98–116, 2021. Disponível <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>>. Acesso em: 25 set. 2023.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. , 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MONTE MÓR. W. **Linguagem e leitura da realidade: outros olhos, outras vozes**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1999. 64p.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 253 p.

PRICINOTI, B. M. **"Peacher, eu quero a chable!"**: Práticas translíngues no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue. 2023. 146 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. DOI<<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8067>> Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito "guarda-chuva". **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, p. 233-267, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>.

SIQUEIRA, S. **The Plastic World of Elt Textbooks**: a necessary deconstruction. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brazil, 2022. Disponível em: <[SIQUEIRA 2022-The plastic world of textbooks \(1\).pdf](#)> Acesso em 23 de setembro de 2023.

TOMLINSON, B. **Material development for language learning and teaching**. Cambridge Journals, Cambridge, v.45, n.2, p. 143-179, 2012a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>>. Acesso em 20 ago. 2024.

TOMLINSON, B. Professor Brian Tomlinson. **Materials Development in TESOL**: Trends and Issues. TESOLacademic. 2012b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L Cme36nU5rU&t=271s>> Acesso em 23 de set. de 2023.

TOMLINSON, B. **Developing materials for young learners**: principles and procedures.YouTube, 27 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ptvs9vV4bK8&t=66s>>

ZANOTELLI, R. N.; KAWACHI-FURLAN, C.J. Reflexões acerca de pesquisas sobre material didático e ensino de inglês para crianças. **Anais do XVI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople>>Acesso em 23 de setembro de 2023

## Textos literários adaptados de língua inglesa como recurso metodológico no ensino de inglês para crianças

Renata Silva Souza

### Introdução

A língua inglesa vem ganhando espaço cada vez mais significativo na sociedade, tornando-se requisito indispensável para uma formação integral do indivíduo. Nesse contexto, apreende-se que o ensino de língua estrangeira na infância torna-se relevante, na medida em que os valores da sociedade globalizada impactam, inicialmente, as crianças através de sua exposição a conteúdos midiáticos, tais como filmes e desenhos infantis contendo o inglês como língua de referência (Faoto; Camini, 2012).

Conforme argumentam Faoto e Camini (2012, p. 2), o ensino de inglês na infância é algo complexo e delicado, visto que, “depende da maneira pela qual este ensino é posto pelo docente junto à criança, de maneira que esta criança se sinta motivada para aprender a nova língua”. Nesse cenário, o texto literário torna-se relevante no ensino de inglês na educação infantil, pois entende-se que o ensino de uma língua estrangeira com crianças por meio da literatura “é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (Coelho, 2000, p.43).

Este trabalho visa refletir sobre a relevância do uso do texto literário de língua inglesa no ensino de inglês com crianças. Nessa linha, o texto literário abordado na pesquisa de iniciação científica que fundamenta este artigo refere-se ao livro *Let's go on a litter hunt*

(Vamos em uma caça ao lixo, em tradução livre) das autoras Sue Adams, Lyn Leventhorpe e Nadene Reignier (2023).

Enquanto procedimento metodológico, este trabalho se insere em uma pesquisa documental e bibliográfica em caráter de revisão de literatura com abordagem qualitativa. O referencial teórico que fundamenta este trabalho baseia-se em estudos da área de Linguística Aplicada, tendo como principal base para análise teorizações acerca de educação linguística com crianças e literatura infantil. Torna-se oportuno salientar que a Linguística Aplicada se caracteriza como uma ciência social, cujo foco volta-se para o entendimento de situações de “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes e ouvintes) dentro do meio de ensino-aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p. 20). Assim, este artigo está organizado em duas seções, além desta introdução. A primeira seção tece reflexões sobre a educação linguística com crianças. A segunda seção aborda a importância dos textos literários como recurso metodológico no ensino da língua inglesa com crianças.

### **Ensino de inglês com crianças no contexto da educação linguística crítica: um debate necessário**

No mundo contemporâneo, o ensino de línguas estrangeiras tem voltado seus objetivos não somente para o aprendizado da estrutura linguística do idioma, mas igualmente para a formação de cidadãos inseridos num mundo globalizado e multicultural.

Frente aos avanços científicos e tecnológicos ocorridos no contexto da globalização do mundo capitalista, o domínio de línguas estrangeiras tem se configurado não mais como status social, mas uma necessidade visando atender às crescentes demandas sociais e profissionais. Assim, aprender uma língua, principalmente o inglês, adquire importância fundamental na socialização das pessoas na dinâmica socioeconômica do mundo global (Faoto; Camini, 2012).

O estímulo ao ensino de inglês na educação infantil vem se ampliando cada vez mais, em decorrência das necessidades de um mundo que se globalizou por meio da língua inglesa, tendo em vista que tal idioma tornou-se a língua padrão de comunicação internacional (Faoto; Camini, 2012).

Nesse sentido, torna-se relevante compreender o processo de construção da educação linguística na infância, que por sua vez, envolve rever as ideias tradicionais de ensino e aprendizagem de idiomas como processos separados, considerando os aspectos linguísticos, críticos e sociais como apontado por Kawachi-Furlan e Malta (2020).

Conforme Juliana Reichert Assunção Tonelli (2023), com aporte no debate empreendido por Bertonha (2020),

A educação linguística em línguas estrangeiras não é algo recente, [...] a autora nos lembra que até meados da década de 1990, o ensino da língua inglesa tinha como enfoque principal a gramática e os exercícios de tradução. Na mesma época, no Brasil, foi introduzido o método direto, no qual a oralidade era priorizada e o uso da língua primeira deveria ser abandonada nas aulas de inglês. Ainda de acordo com Bertonha (2020), foi com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) que o ensino da língua, com vistas à comunicação, passou a ser orientado em documentos de ensino oficiais brasileiros (Tonelli, 2023, p. 60).

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino de língua inglesa para crianças se inicia no Brasil, em particular nas escolas de idiomas e, posteriormente, nas escolas regulares da rede privada de ensino (Tonelli, 2023). Essa conjuntura foi encorajada pelo discurso de que quanto mais cedo a criança inicia o aprendizado de uma língua estrangeira, melhor se torna seu desenvolvimento cognitivo e instrumental (Garcia, 2011; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020; Singleton; Pfenninger, 2019). Ou seja, esses benefícios “supostamente só serão alcançados se a criança aprender uma língua estrangeira na infância” (Merlo, 2022, p. 84). Esse cenário era pautado em modelos de ensino de línguas advindos do exterior embasados em práticas

de sala de aula desconectadas da realidade social e cultural brasileira (Tonelli, 2023).

O “discurso do quanto mais cedo melhor é convincente e potencialmente lucrativo” (Merlo, 2022, p. 84) e está fortemente atrelado a racionalidade do neoliberalismo que, apesar de ser uma filosofia econômica, tem atuado em todos os âmbitos sociais, inclusive na esfera educacional (Merlo, 2022).

Ao advogar a intervenção mínima do Estado na economia como resolução dos problemas econômicos e sociais, o neoliberalismo fomenta a cultura do individualismo, assim como da meritocracia permeada pela competitividade social. O resultado da racionalidade neoliberal meritocrática é a naturalização de desigualdades sociais e educacionais, que tendem a omitir as disparidades existentes entre as crianças que possuem e as que não possuem acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira (Merlo, 2022).

Nessa direção, Merlo (2022) aponta uma conexão entre o neoliberalismo e a educação, pois “o ensino de inglês para crianças e o neoliberalismo se abraçam” (Merlo, 2022, p. 91), visto que ambos “focalizam uma educação voltada para a técnica, a linearidade e o mercado de trabalho, tendo a linguagem como ferramenta” (Ferraz, 2015, p. 47). Assim sendo, as justificativas que orientam o aprendizado da língua inglesa por crianças têm se dado visando a preparação da criança para se inserir no mundo globalizado e, futuramente, no mercado de trabalho (Merlo, 2022).

Tonelli (2023), por sua vez, ressalta que, em 2006, um importante debate sobre o ensino das línguas na infância foi empreendido pela pesquisadora Cláudia Rocha, que advogava que tal ensino deveria estar “relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança” (Rocha, 2006, p. 17).

À luz dessas considerações, a educação linguística, por meio da língua inglesa, tem apontado caminhos para formas diversas de compreensão da língua e seu processo de ensino-aprendizagem, a linguagem, bem como a formação de educadores e educadoras, o que no contexto de língua inglesa para crianças não poderia ser diferente (Tonelli, 2023).

Tonelli (2023) com aporte no referencial teórico de Ferraz (2018) traz importante reflexão acerca da necessidade de associar a educação crítica ao ensino de línguas para que, a partir disso, professores e professoras possam contribuir para a construção da cidadania. Nesse cenário, quando se apresenta essa concepção para o âmbito da cidadania, atuar por meio da língua e de seu ensino para propiciar educação com crianças – e não apenas para elas –, encorajando as crianças a lançar mão das suas próprias linguagens para ler o mundo, a educação linguística passa a assumir papéis mais amplos (Tonelli, 2023).

Tonelli (2023), ancorada nos estudos de Kawachi-Furlan; Malta (2020) e Malta (2019), menciona que,

Mais do que simplesmente adotar outra nomenclatura, percebe-se que o ensino da língua inglesa para crianças (LIC) tem se voltado a uma perspectiva mais ampla, por assim dizer, considerando que o ato de ‘ensiná-la’ envolve, também, educar por meio dela. Nota-se, ainda, que pesquisas recentes na área vêm concebendo cada vez menos o ensino da língua (per si) para crianças e começam a incluir na agenda discussões que olham para uma educação linguística com elas (Tonelli, 2023, p. 59).

Tais concepções remetem ao pensamento de Jordão (2018, p. 77), que apreende a educação linguística como “processos de construção de sentidos”. Nessa perspectiva, os deslocamentos da noção do ensino de inglês para crianças em direção à educação com crianças constituem-se de extrema relevância “à medida que implicam (re)construir sentidos para tal ensino e lançam luzes sobre outros entendimentos acerca de quais seriam os motivos reais para a inserção da língua desde a infância” (Tonelli, 2023, p. 62).

Nessa linha, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) salientam que:

[...] educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações



(com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 613).

A esse respeito, conforme argumentado por Jordão (2018), a educação linguística requer a valorização do conceito de língua(s) como prática social num processo de construção de sentido. No que tange ao ensino de inglês no contexto da educação linguística crítica com crianças, primeiramente torna-se imprescindível explicar o foco em “com” em vez de “para” as crianças. Malta (2019) sugere esta mudança visando o reconhecimento da participação e protagonismo das crianças no processo de aprendizagem da língua estrangeira, em particular, a língua inglesa. Isto consiste em colocar as crianças no centro do processo educativo através da linguagem.

Em concordância com tal posicionamento, as pesquisadoras Kawachi-Furlan e Malta (2020) salientam que,

Na nossa opinião, a educação linguística crítica com crianças implica que as crianças aprendam uma língua estrangeira e através/por causa deste processo, serão capazes de questionar verdades impostas pela sociedade. Significa ensinar e aprender uma linguagem visando problematizar construtos naturalizados, focando em possibilidades de rupturas e transformações. Quando se trata do inglês, essa necessidade fica ainda mais explícita devido às perspectivas hegemônicas que estão associadas ao ensino e à aprendizagem desta língua desde os primeiros anos da infância (Kawachi-Furlan; Malta, 2020, p. 156).

Kawachi-Furlan e Malta (2020) enfatizam sobre a necessidade de discutir a educação linguística crítica com as crianças. Para essas pesquisadoras, esta reflexão é urgente à medida em que tem se observado a criação de conteúdos com enfoque em aulas de Inglês como Língua Estrangeira na educação infantil no sentido de planejar e desenvolver toda a prática pedagógica pelas crianças de modo hierárquico, excluindo a participação das crianças de todo o processo educativo.

Esse debate nos remete à pertinente reflexão de Tonelli (2023) que defende a sensibilização dos estudantes para a existência de outras línguas e culturas. Para Tonelli (2023), esta proposta transcende a concepção de linguagem como código, fomentando a reflexão e a valorização das culturas em suas diversidades. Esse processo de sensibilização pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência linguística mais ampla entre os estudantes.

Levando em consideração o exposto acima, Kawachi-Furlan e Malta (2020) argumentam que,

Diante dos tempos neoconservadores [...] e da influência da mídia (anúncios) com suas construções discursivas que valorizam a linguagem como ferramenta, bem como a difusão de perspectivas hegemônicas (ênfase em falantes nativos e compreensão homogênea do padrão língua) em todo o campo educacional, encontramos esperança (à maneira freireana) em defender uma educação linguística crítica. O cenário descrito fica ainda mais evidente na educação infantil, uma vez que a oferta do inglês no currículo escolar (ou programa bilíngue) é vista como um diferencial para atrair clientes (Kawachi-Furlan; Malta, 2020, p. 156).

Considerando que o ensino crítico de uma língua estrangeira traz consigo, igualmente, conceitos linguísticos, como gramática e vocabulário, os professores e professoras de idiomas não devem necessariamente ter de escolher entre ser críticos ou ensinar a língua, uma vez que, uma educação linguística crítica envolve ambos (Kawachi-Furlan; Malta, 2020). Neste sentido, a educação linguística crítica contribui, do mesmo modo, para quebrar padrões sociais durante o ensino-aprendizagem de uma língua (Kawachi-Furlan; Malta, 2020).

Merlo (2022), nos convida a refletir sobre o fato de que as crianças são indiscutivelmente seres constituintes da sociedade e do mundo. E como participante do mundo, “a infância deve integrar as análises da sociedade, principalmente por sua condição de novidade, de possibilidade e de aprendizado, condição

necessária para promover as transformações sociais que tanto almejamos” (Merlo, 2022, p. 74).

Observa-se a importância em avançar nos debates acerca da infância nas teorias sociais, nos estudos linguísticos e educacionais e, necessariamente, no âmbito da formação docente (Merlo, 2022). Além disso, torna-se ainda relevante, o debate sobre a inserção dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa com crianças, conforme analisado na seção seguinte deste trabalho.

### **Os textos literários como recurso metodológico no ensino da língua inglesa com crianças**

Na atual conjuntura social, ensinar uma língua estrangeira requer grande dedicação profissional visto que, o papel dos professores no processo educacional é de extrema relevância, pois ao mesmo tempo em que o educador está ciente dos discursos que por vezes posicionam o inglês como requisito indispensável para inserção da criança no mercado de trabalho (Jordão, 2004) também busca agregar conhecimentos linguísticos, literários e outros como forma de propor conteúdos e metodologias compatíveis com o universo infantil, visando atender as suas demandas e especificidades.

Nessa perspectiva, a educação linguística com crianças (Malta, 2019) tem se tornado relevante para embasar propostas pedagógicas responsivas às demandas e potencialidades da criança face aos discursos neoliberais que permeiam o ensino de línguas (Merlo; Malta, 2022).

Diante do cenário de ensino de línguas no contexto da educação linguística com crianças, cabe aos professores promoverem metodologias que não somente despertem o interesse do aluno pela língua de modo significativo, mas para que também não haja subsunção dos indivíduos sociais ao poder das classes e culturas emergentes.

Pode-se destacar a literatura, uma vez que esta pode representar uma forma de aprendizado que engloba um universo

de textos desconhecidos por muitos, como: poemas, fábulas, contos, romances ou peças teatrais, bem como histórias infantis no contexto da literatura infantil (Corchs, 2006; Tonelli, 2013).

Segundo Corchs (2006, p. 24) "a literatura é vista na língua inglesa como algo remoto e distante da linguagem comum". Entretanto, Corchs (2006) argumenta que,

não devemos considerá-la como algo que não faz parte da língua, pois pode ser uma ferramenta muito útil no ensino de língua inglesa, já que dispõe de vários recursos como a sonoridade, o uso de figuras de linguagem, o estilo de escrita, vocabulário variado, que também podem ser explorados nas aulas dos cursos livres de inglês para aprimorar o aprendizado dos alunos em relação ao idioma, evitar atividades repetitivas e ao mesmo tempo enriquecer o conhecimento de mundo dos alunos (Corchs, 2006, p. 24).

Há inúmeros estudos que defendem o uso de textos literários no aprendizado de uma língua estrangeira. Autores como Bozza e Calixto (2006), Duff e Maley (2003), Alonso (2011), Camilo (2015) e Kumravadivelu (2006) argumentam que a utilização das obras literárias no ensino de línguas (neste caso em particular, o inglês), proporciona aos estudantes o enriquecimento linguístico, cultural e principalmente literário.

Considerando que a aula de língua estrangeira deve proporcionar ao aluno a compreensão da diversidade linguística e cultural, engajando-o socialmente a fim de que, possa construir reflexões críticas em relação ao mundo em que vive, o texto literário pode ser um importante recurso metodológico para que esse processo crítico-reflexivo ocorra, pois infere-se que por meio dos textos literários, é possível promover reflexões sobre questões de poder e ideológicas presentes na sociedade, auxiliando na formação de um indivíduo crítico, capaz de reconhecer diferentes culturas (Bozza; Calixto, 2006).

Alonso (2011) em seu estudo referenciando Kumravadivelu, (2006), traz uma análise acerca da importância do uso de obras

clássicas literárias adaptadas da literatura inglesa no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para esta autora, os textos literários clássicos adaptados podem contribuir como facilitador da aprendizagem de inglês, pois auxiliam os alunos (neste caso, incluem-se também as crianças inseridas nesse processo) no conhecimento de clássicos da literatura inglesa, introduzem os alunos no mundo da leitura, contextualizam a aprendizagem de aspectos linguísticos dentro da história narrada, integram as quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, compreensão oral e leitura), motivam a aprendizagem, envolvendo as crianças na história e nas atividades propostas, e proporcionam o conhecimento do contexto histórico e cultural da língua inglesa (Alonso, 2011; Kumravadivelu, 2006).

Desta forma, a literatura, e em particular, a literatura infantil, consiste em instrumento metodológico-pedagógico motivador no ensino de inglês na educação infantil, visto que, pode auxiliar na aquisição do idioma pelas crianças por meio de uma prática mais estimulante de incentivo à leitura, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e culturais. Neste contexto, Tonelli (2005, p. 64) enfatiza que "a literatura infantil constitui um importante recurso para a formação social e emocional da criança". Assim sendo, torna-se relevante trazer o conceito de literatura infantil que segundo Cunha (2003), constitui-se em obras literárias compostas por fábulas, contos e histórias infantis que visam despertar a emoção, a fantasia, a identificação e o interesse da criança.

A proposta pedagógica por meio de uma unidade didática desenvolvida com o livro de literatura infantil *Let's go on a litter hunt* (Adams; Leventhorpe; Reignier, 2023) na pesquisa de iniciação científica que embasa este artigo, é um exemplo prático de como o ensino de língua inglesa com textos literários pode ser planejado de forma integrada. As razões que levaram à escolha da mencionada obra literária – como material didático no ensino de inglês com crianças – passam não somente pelos aspectos linguísticos que apresenta, mas também pelo fato de que o referido texto literário *Let's go on a litter hunt* propõe ensinamentos sobre

inclusão, respeito e trabalho colaborativo entre as pessoas e traz igualmente uma reflexão sobre a necessidade de uma educação ambiental. Nesse entendimento, vale destacar que o aprendizado sobre o meio ambiente contido no livro *Let's go on a litter hunt* está entre os objetivos de aprendizagem para as crianças de zero a cinco anos conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019).

O texto literário infantil *Let's go on a litter hunt* ao trabalhar tanto os aspectos sociais e ambientais (meio-ambiente), quanto os elementos linguísticos que permitem a compreensão do texto, como o vocabulário referente a questão ambiental e família, proporciona às crianças o envolvimento ativo na leitura e interpretação do texto, desenvolvendo habilidades linguísticas e de leitura, que contribuem para o desenvolvimento da competência literária através da leitura do livro.

Convém ressaltar que o texto literário *Let's go on a litter hunt* é oriundo do site da Book Dash, uma organização sul-africana sem fins lucrativos cujo propósito é contribuir para que cada criança tenha acesso ao menos uma centena de livros até a idade de cinco anos. Com esse fito, os livros são produzidos e disponibilizados gratuitamente no site da organização, com licença que permite impressão e tradução gratuita por qualquer pessoa.

Desse modo, compreende-se que a importância da abordagem do livro *Let's go on a litter hunt* em questão como recurso pedagógico e literário na educação linguística com crianças envolve também o nobre propósito de decolonizar o acesso à literatura em língua inglesa e a todas as vivências que a experiência com o texto literário possibilita. Sabemos quão onerosa é a literatura infantil em língua inglesa no Brasil e, em vista disso, o supramencionado livro escolhido para a pesquisa de iniciação científica que orienta este trabalho, faz parte de um importante esforço decolonial em prol do desenvolvimento de crianças que leem e apreciam o texto literário.

O texto literário, em particular a literatura infantil, por seu caráter lúdico, é um caminho possível para introduzir a criança ao

mundo da leitura e, conseqüentemente, ao conhecimento de uma língua estrangeira. Tonelli (2013) partindo da concepção de que o ensino de Inglês para crianças é um evento sócio-histórico e por considerar a demanda dessas crianças por um ensino significativo, "propõe o uso de histórias infantis, as quais, por dependerem da linguagem e por contemplarem a necessidade das crianças de imaginação e fantasia, podem servir como um instrumento para o ensino daquela língua" (Tonelli, 2013, p.297).

Percorrendo essa mesma linha de pensamento, Tonelli (2013) defende que,

ao ouvir e compartilhar histórias infantis em língua inglesa, as crianças constroem novos conhecimentos por meio das interações que ocorrem na sala de aula. Digo novos conceitos, pois entendo que, ao ingressar no mundo formal da escolarização, a criança já carrega consigo conceitos e conhecimentos construídos em seu contexto de vida (Tonelli, 2013, p. 304).

Para a autora, aprendizes de língua estrangeira necessitam desenvolver as habilidades necessárias para o aprendizado do novo idioma porque o processo de aquisição do conhecimento, incluindo o de línguas, é interativo, e nesta processualidade "as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante" (Tonelli, 2013, p. 303).

Ancorada pela teoria de Vygotsky (2001) para quem a criança necessita de contato com algo real para que possa formar conceitos, Tonelli (2013, p. 309) propõe o argumento de que, "[...] ao ter contato com as histórias infantis, que para as crianças são tão reais dentro de seu mundo de imaginação, elas têm diante de si a materialidade da linguagem necessária para que os conceitos e significados das palavras sejam por elas construídos". A esse respeito, a autora expõe:

[i]mportante considerar que aprender uma língua estrangeira é inútil se não pudermos utilizá-la na comunicação; e ser um bom comunicador significa estar consciente da necessidade do receptor da mensagem e, sempre que possível, o contexto no qual este a

ouvirá ou a lerá. Assim, acreditamos que as crianças, na condição de ouvintes ou leitoras, podem ter suas necessidades de imaginar, criar e fantasiar plenamente satisfeitas e, ao mesmo tempo, aprender Inglês (Tonelli, 2013, p. 309).

Uma obra literária constitui o lócus privilegiado que promove uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência (Tonelli, 2013). Neste contexto, o papel da língua é primordial, pois ela não apenas medeia a experiência literária de troca entre autor e leitor, mas também a constitui (Tonelli, 2013).

Assim, a literatura constitui-se grande recurso para o ensino de uma língua estrangeira no espaço escolar. É através da literatura que se (re)descobre o universo infantil, abrindo o portal da imaginação para o uso da língua estrangeira em um contexto de interação real (Faoto; Camini, 2012).

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão, concordamos com os autores Tonelli (2023), Kawachi-Furlan e Malta (2020), Merlo (2022, 2019), Ferraz (2018) e Jordão (2018) sobre concepção de educação como possibilidade de transformação. Nesse sentido, educar as crianças para respeitar a diversidade, para se tornarem protagonistas no seu processo educativo, bem como para questionarem o que tem sido posto na sociedade, representa uma esperança de mudar o mundo, para que as relações humanas sejam valorizadas.

Atuar na educação linguística com crianças implica respeitar o seu desenvolvimento integral, bem como educá-las para serem cidadãos críticos, valorizando as diferenças. Desse modo, juntamente com o ensino da língua em si (aspectos gramaticais e vocabulário), estes são os principais objetivos da educação linguística crítica com crianças (Kawachi-Furlan; Malta, 2020).

Em alinhamento ao ensino de inglês no contexto da educação linguística com crianças, o uso de textos literários adaptados da língua inglesa no âmbito da literatura infantil, pode ser uma



alternativa para aproximar as crianças do universo da leitura, assim como do contexto cultural ao qual a língua inglesa pertence, e dessa forma, amenizar dificuldades de motivação para a aprendizagem.

Portanto, reafirma-se a importância do uso de literários adaptados no processo de ensino-aprendizagem de inglês, pois além de promoverem o aprendizado do idioma, são capazes de contextualizarem a língua em seu contexto histórico-cultural junto aos alunos (Alonso, 2011).

Assim, pode-se concluir que este trabalho, cujos resultados ainda são parciais, permite vislumbrar um vasto campo de possibilidades a serem exploradas envolvendo literatura e ensino de inglês na educação infantil apontando para a necessidade de pensar a literatura como um recurso pedagógico eficaz que possibilita contextos mais significativos de aprendizagem.

## Referências

- ADAMS, S.; LEVENTHORPE, L.; REIGNIER, N. **Let's go on a litter hunt**. Cape Town: Book Dash, 2023. Disponível em: <<https://bookdash.org/books/lets-go-on-a-litter-hunt/>> Acesso em 18 mar. 2024
- ALONSO, K. F. **Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BERTONHA, G. **Educação linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de Língua inglesa nos anos finais do ensino Fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues**. Revista X. v. 15, n. 1, p. 227-246, mai. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70594>> Acesso em: 11 dez. 2023.
- BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A Importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio**. Portal Dia a Dia Educação (Seed-PR). 2006. Disponível em: <<http://www.dia>

adiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf> Acesso em: 05 dez. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

CAMILO, R. G. **A literatura como metodologia no ensino da língua inglesa**. 2015. 23f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. 287p.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria & prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003. 176 p.

DUFF, A. MALEY, A. **Literature**. Resource books for teachers. Oxford: University Press, 2003. 250 p.

FAOTO, D. G. R.; CAMINI, M. A. P. **O Ensino da língua estrangeira para crianças através da literatura**. In: XVII JORNADA DE PESQUISA - XX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2012. Anais... Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba: Editora CRV, 2015. 174 p.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 33-61.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? **Conhecimento local e conhecimento universal**, v.3, n. 1, p. 272-295, set. 2004.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R. et al. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**: Revista de Linguística e Teoria Literária. v. 12, n. 2, p. 153-170, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666>> Acesso em: 10 dez. 2023.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**. v. 1, n. 1, p. 21- 34, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>> Acesso em: 18 dez. 2023.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Olhares & Trilhas**. v. 23, n. 2, p. 609-630, 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145/32080>> Acesso em: 17 dez. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**. From method to postmethod. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Inc, 2006.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística)

– Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. **Quanto mais cedo melhor?** Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 78-88, dez. 2019.

MERLO, M.C.R.; MALTA, L.S. **Com a palavra, as crianças:** conversas em sala de aula que (trans)formam. *Papéis*, v. 26, n. 51, p. 165-184, jun. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991/10883>> Acesso em 12 dez. 2023

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SINGLETON, D.; PFENNINGER, S. E. The age debate: a critical overview. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.), **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.** New York: Routledge, 2019. p. 30-43.

TONELLI, J. R. A. Do Ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n.1, p. 58-73, mai. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 dez 2023.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/renat/Downloads/odemirbaeta,+Hist%C3%B3rias+Infantis+e+Ensino+de+Ingl%C3%AAs+para+Crian%C3%A7as\_+Reflex%C3%B5es+e+Contribui%C3%A7%C3%B5es.pdf > Acesso em: 15 dez. 2023.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496 p.

# **Das práticas da estudante às práticas da pesquisadora e da professora: a experiência de aprender e ensinar de forma acessível pelo desenho universal para aprendizagem**

Andrea Leite de Souza  
Juliana Cristina Salvadori

## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo narrar e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o estágio IV do curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas em um colégio estadual de uma cidade da Bahia. A autora faz parte de uma equipe, que desenvolveu o projeto denominado *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*. Este projeto representa uma continuidade das atividades de estágio realizadas em períodos anteriores, com adaptações necessárias para atuar com turmas do Ensino Médio.

Apesar do projeto único, cada uma elaborou suas sequências didáticas de forma independente, imprimindo nos planos de aula suas personalidades. Isso foi feito para atender aos planejamentos das professoras regentes, ao mesmo tempo em que buscavam alinhar-se ao projeto multimodal e implementar todo o aprendizado adquirido nos estudos sobre acessibilidade, Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e multiletramentos. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) define alguns conceitos importantes como:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Segundo Zerbato e Mendes (2018), uma das formas de se garantir a acessibilidade curricular a estudantes com deficiência, e ampliar a concepção de acessibilidade da compensatória e integrativa, para a universal, é tomar as teorias e práticas de diferenciação curricular como centralidade no design didático nas dimensões micro, meso e macro: das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz.

Dessa forma, reconhecemos a diferença como fundamento das práticas, não apenas reconhecendo a diversidade para o grupo de estudantes com deficiência, e entendendo que diante das infinitas possíveis combinações entre fatores pessoais e ambientais, não existem orientações, sejam elas gerais ou genéricas, que se apliquem a toda e qualquer pessoa com ou sem deficiência. Dentre as teorias de diferenciação curricular que tem como finalidade construir acessibilidade curricular, tomamos o Design Universal para aprendizagem (DUA).

O DUA consiste num conjunto de princípios e estratégias que objetiva a acessibilidade de todos. Deste modo, em vez de se adequar, adaptar uma tarefa específica para um estudante específico – o que tende a sobrecarregar os professores que trabalham em salas superlotadas – o DUA propõe que desde o planejamento inicial, o estudante com deficiência seja contemplado juntamente com o restante da turma (Zerbato; Mendes, 2018).

Assim, o DUA permite que o desenho didático garanta o acesso ao currículo e dá conta de uma das queixas das e dos professores: o de que o ou a estudante com deficiência lhe dá mais trabalho porque ele ou ela precisa planejar aulas, atividades, avaliações para os estudantes sem deficiência e depois ter o trabalho de adaptar essas práticas para estudantes com deficiência. Compreendemos que práticas inclusivas não tomam a deficiência como diferença como um extra, mas trazem potência às práticas das e dos professores por provocar a tomar a diversidade e a diferença em âmbito neural como constituinte de todas e todos e estruturante da aprendizagem.

Práticas de multiletramentos também foram utilizadas como suporte para aplicabilidade do DUA

A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento (Ferraz e Cunha, 2018, p. 464-465 *apud* Jambeiro, 2023).

Embora a autora seja uma professora atuante nos cursos noturnos, sua experiência como estagiária na disciplina de Língua Inglesa e Inglês Instrumental com três turmas (A, B e C) do segundo ano do ensino médio no turno matutino foi singular. A professora regente comunicou-lhe que, apesar do planejamento inicial previsto para o ensino do *Present Perfect* na 3ª unidade, ela ainda estava trabalhando o *Simple Present* com as turmas. Esse descompasso entre o planejamento original e a realidade da sala de aula foi identificado. Além disso, a observação revelou que os alunos não possuíam uma compreensão clara da diferença entre as duas disciplinas, mesmo que os conteúdos abordados fossem distintos.

Diante dessa situação, a autora optou por reformular seu planejamento inicial, direcionando o conteúdo para o *Simple Present*. Essa adaptação foi realizada considerando a



transversalidade do *Agosto Lilás* e contou com o apoio da poesia de Rupi Kaur.

there is no bigger illusion in the world  
than the idea that a woman will  
bring dishonor into a home  
if she tries to keep her heart  
and her body safe (Kauer. 2015)

Conseguimos uma ótima interação e engajamento nessas aulas. Infelizmente muitas/os estudantes narraram experiências pessoais sobre esse tema, o que atendeu a BNCC que prediz que sejam consideradas as competências e habilidades. No caso dessas aulas iniciais consideramos as seguintes habilidades:

- Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoros, gestuais);
- Fazer o uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedades de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo;
- Utilizar estratégias de leitura como o *skimming* e *scanning* para interpretar textos; ler imagens relacionadas aos textos; ampliação de vocabulário.

Reflexões foram incorporadas, e em 01 de setembro de 2023, a autora ingressou nas salas como corregente da professora titular, que naquela data aplicava a última avaliação da 2ª unidade. A primeira aula na sala C transcorreu de maneira tranquila, com os alunos demonstrando tensão devido à avaliação: em duplas, esforçavam-se para responder corretamente às questões de gramática. O foco estava exclusivamente na gramática, sem abordagem de interpretação de texto; os alunos trabalhavam na identificação e sublinhado de afixos, e havia também duas questões de marcação relacionadas a palavras cognatas. A autora percebeu a turma como esforçada, notando que estavam concentrados e

empenhados em evitar erros, resultando em muitas respostas corretas. Alguns alunos concluíram a avaliação rapidamente.

No entanto, a mesma impressão não se aplicou à turma B, cujas primeiras observações foram registradas no diário de bordo da autora.

Como já haviam feito a prova, a professora regente me apresentou e começou a explicar o Simple Present para eles. A sala cheia, vários focados em seus celulares e quando a professora reclamou com um deles, ele a rebateu de forma grosseira, nessa hora não resisti e me meti “Como é? É sério que você está sendo desrespeitoso com sua professora?” O clima ficou tenso, mas Simone voltou a focar na aula e esse aluno permaneceu calado o restante da aula. (Souza, 2023)

Após o primeiro dia de aula, a autora deliberou mentalmente que seria necessário empregar uma dose extra de paciência com a turma B. Por outro lado, a turma A revelou-se extremamente animada, embora mais tarde tenha percebido que esse entusiasmo era mais evidente entre os membros dos pequenos grupos que compunham a sala. Dentro desses grupos, tornaram-se aparentes sinais de desunião e antipatia. Enquanto isso, a turma C demonstrou um genuíno interesse pela disciplina e contava com muitos alunos participativos. Ao final do segundo dia de estágio, tornou-se claro que a autora estava lidando com três turmas notavelmente heterogêneas.

A reflexão sobre essa heterogeneidade levou a autora a recordar os ensinamentos de sua formação acadêmica, em particular, os estudos sobre diversidade. Segundo Nóvoa (2022), embora as salas de aula sejam naturalmente compostas por indivíduos diversos, práticas homogêneas ainda predominam no contexto educacional. No entanto, o autor destaca a importância de repensar e diversificar diversos aspectos do ensino, como os espaços e tempos de aprendizagem, os currículos, as formas de avaliação, o papel dos professores, a abordagem em relação aos alunos e, fundamentalmente, a criação de ambientes de

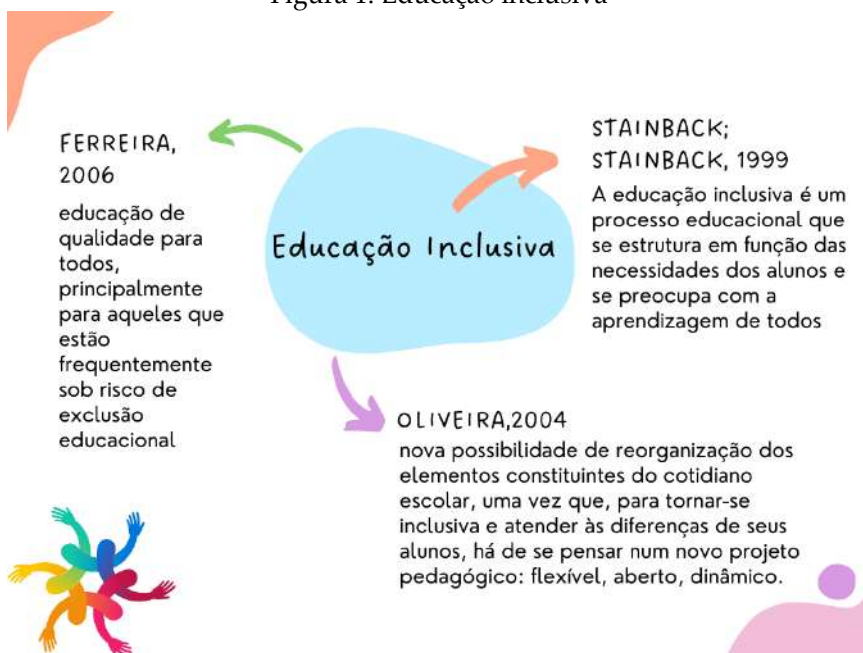
aprendizagem que permitam o estudo individual e em grupo, o acompanhamento ativo por parte dos professores, o desenvolvimento de projetos de investigação, bem como o uso eficiente do ensino presencial e das tecnologias digitais.

## Alguns conceitos importantes

Destacamos alguns conceitos presentes nesta pesquisa para compreender a plurissignificância destes. Abaixo apresentamos mapas conceituais para que possamos compreender e debater a educação inclusiva:

### *Educação Inclusiva*

Figura 1. Educação inclusiva



Fonte: elaboração própria

Os enfoques que o conceito de educação inclusiva ganha em cada uma das definições elencadas demonstram a sua ampliação:

de processo a projeto e daí educação que se preocupa com todos. Resta discutir quem são os todos que as políticas, formação e práticas qualificam e desqualificam.

### *Tecnologia Assistiva*

O conceito de tecnologia assistiva utilizado e defendido em nosso projeto guarda-chuva é o biopsicossocial de deficiência. Este conceito segue a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é um dos pontos de partida, visto que tem sido utilizada “como uma ferramenta pedagógica – na elaboração de programas educacionais, para aumentar a consciencialização e realizar ações sociais”.

Encontramos na revisão sistemática e destacamos abaixo o conceito que trata TA como um problema a ser resolvido e considera que o problema está no aluno com deficiência e que este problema precisa ser ajustado para favorecer o desempenho de uma tarefa (Bersch, 2006).

O conceito que consta na legislação brasileira é o adotado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que toma a funcionalidade como ponto chave para avaliação da deficiência, compreendendo-a na perspectiva biopsicossocial. A CIF considera o papel dos fatores externos e ambientes, parte integrantes dos fatores contextuais na garantia de participação das pessoas com deficiência, daí o debate sobre barreiras e acessibilidades ser um dos pontos centrais das ações e estratégias a serem pensadas pelas instituições educacionais.

No mapa conceitual abaixo, apresentamos estes conceitos:

Figura 2. Tecnologia Assistiva



Fonte: elaboração própria

### *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*

Buscamos em nossas aulas promover experiências de formação leitora a partir da recepção e produção de diversos gêneros textuais, literários e multimídias, além de explorar práticas de reescrita de textos multimodais em diálogo com acessibilidade. Dialogando sempre com as seguintes Competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Área de linguagens/língua inglesa, no âmbito do Ensino Fundamental:

(C2) Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e

interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

(C5) Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

(C6) Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Para fundamentar as práticas de multiletramentos em sala e orientar as produções das e das e dos estudantes, tomamos como referência às habilidades, fundada nas competências 2 e 5:

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, (tweets, reportagens, histórias de ficção, blogs, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). (BRASIL, 2013. 562 p.)

## **Aulas heterogêneas para turmas heterogêneas**

Em nosso projeto de estágio, destacamos que

reconhecemos a diferença como fundamento das práticas não apenas reconhecendo a diversidade para o grupo de estudantes com deficiência, e entendendo que diante das infinitas possíveis combinações entre fatores pessoais e ambientais, não existem orientações gerais e genéricas que se apliquem a toda e qualquer pessoa com ou sem deficiência. Dentre as teorias de diferenciação curricular que tem como finalidade construir acessibilidade curricular, tomamos o Design Universal para aprendizagem (DUA). (Souza, 2023)

Com base na perspectiva de adotar a diferença como fundamento das práticas, a autora procurou identificar características individuais e logo percebeu um padrão de comportamento coletivo nos grupos que compõem as salas. Esses

padrões, observados enquanto convivia com os estudantes, tornaram-se essenciais para ajustar o planejamento das aulas à diversidade existente. Por volta da terceira semana de aula, a autora conseguiu identificar, por exemplo, que na sala C, na primeira aula do dia, a turma apresentava-se cheia, concentrada e participativa. Os estudantes estavam atentos, tiravam dúvidas, e a interação fluía com facilidade. No entanto, na outra aula no mesmo dia, de inglês instrumental, ocorria evasão de estudantes, com a presença apenas daqueles que realmente gostavam da disciplina, totalizando onze ou doze alunos, cerca de um terço da sala. Isso permitiu que o ensino de inglês instrumental fosse conduzido com facilidade, e as tarefas planejadas foram executadas conforme o previsto.

O oposto ocorreu nas aulas de língua inglesa na sala B. A maioria dos alunos mantinha uma expressão facial neutra durante as aulas e mal emitia uma palavra direcionada à professora ou referente ao assunto. No entanto, a autora descobriu que esses alunos eram ativos nas conversas sobre futebol e resenhas entre colegas. Ao questioná-los sobre esse comportamento, alguns alunos afirmavam: *Ah, professora! Não sabemos e não queremos aprender inglês*, e vários outros concordavam com a afirmação, causando uma grande frustração à autora. Ao tentar relacionar o inglês ao futebol, ocorreu uma confusão ainda maior, levando a autora a fazer uma nota mental: *Jamais questione o caráter desse jogador em sala de aula*.

A necessidade de elaborar planejamentos diferentes para cada sala não surpreendeu a autora, pois uma das proposições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é um planejamento que leve em conta as características individuais dos alunos (Cast, 2023). No entanto, ela reconheceu algumas falhas durante algumas práticas. Um exemplo disso foi na sala B, quando nivelou por baixo e percebeu, durante a prática, que três alunas mais tímidas foram prejudicadas, pois não precisavam revisar pronomes e estruturas básicas do verbo *To Be*. Isso levou a autora a questionar a eficiência de sua prática, mas ela compensou postando textos mais complexos

nas atividades a distância. A reflexão sobre não ter registrado situações análogas em estágios anteriores levou a autora a considerar que o trabalho em dupla foi mais produtivo, embora a experiência de trabalhar sozinha também tenha sido significativa.

Portanto, a autora compreendeu as inúmeras dificuldades de ensinar turmas com mais de trinta alunos, que apresentam uma ampla gama de níveis de aprendizagem. Apesar dos equívocos cometidos ao longo do estágio, ela afirma estar convencida de ter realizado um trabalho satisfatório. Essa convicção é fundamentada, especialmente, em experiências bem-sucedidas, como as trocas de experiências na sala A, onde discutiram o tema *Agosto lilás*, relacionado à violência contra a mulher. Durante essa atividade, a autora testemunhou um engajamento significativo por parte dos estudantes, especialmente entre as meninas, que compartilharam diversos relatos pessoais relacionados ao assunto.

Além disso, ao apresentar poemas em língua inglesa na tela e destacar a conjugação verbal neles, a autora percebeu, através da inexistência de conversas paralelas, dos comentários sobre o tema e dos olhares ávidos por mais informações, que o planejamento havia funcionado de forma eficaz. Esses momentos de sucesso contribuíram para sua convicção de ter desempenhado um papel satisfatório durante o estágio.

Da mesma forma, o planejamento relacionado ao *Setembro Amarelo: Life is...* também obteve êxito em todas as salas e será discutido com mais detalhes na próxima seção.

### **Setembro Amarelo: a experiência mais exitosa em língua inglesa**

No dia 29 de setembro, último dia do mês, a autora planejou, com certo receio em relação ao funcionamento da internet, utilizar o aplicativo *Mentimeter* para, em tempo real, descobrir o que a vida significava para os/as estudantes, como parte da atividade relacionada ao *Setembro Amarelo*. Mesmo com a preocupação, deixou tudo pronto para a atividade. No entanto, antes de iniciar a parte gramatical, continuou ensinando o *simple present*.



Cerca de quinze minutos antes do término da aula, solicitou que os estudantes escaneassem o QR Code e completassem a frase *Life is...* Na sala B, que sempre apresentava desafios, houve uma confusão, com alunos enfrentando dificuldades para acessar, expressar palavras em inglês e lidar com problemas de conexão à internet. Apesar do caos, a autora percebeu isso como algo positivo, pois a turma saiu da inércia que a caracterizava. *Há luz no fim do túnel*, pensou. Infelizmente, não houve tempo para ver os resultados no mesmo dia, então a apresentação foi agendada para a aula seguinte.

Na sala A, ao final da aula de inglês instrumental, a autora apresentou o resultado da atividade realizada nas salas B e C.

Figura 3. Nuvem de palavras



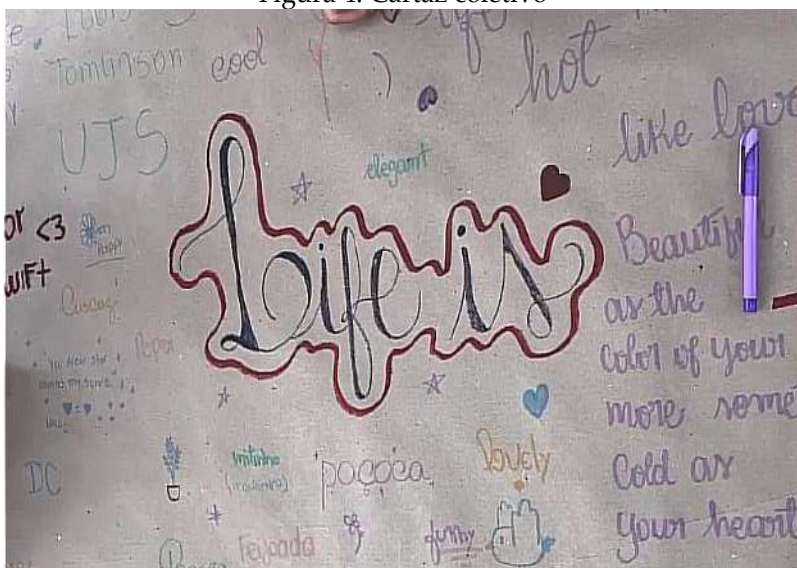
Fonte: elaboração própria

A turma comentou e sugeriu novas palavras, chegando, no final, a um consenso sobre o quadro que representava o significado da vida para eles. Nesse momento, a autora solicitou a atenção deles para assistirem a um vídeo que de certa forma representava essas respostas. Enquanto o vídeo de um minuto era exibido, ela observou a reação da turma, notando que nenhum aluno piscava os olhos e, ao final, todos estavam com os olhos marejados. De

forma espontânea, os estudantes aplaudiram, uma atitude que deixou a autora extremamente satisfeita com seu trabalho, ou melhor, com o trabalho desenvolvido pelo grupo. Isso lhe ensinou que através de atividades multimodais é possível conquistar e unir, pelo menos por alguns segundos, todos os estudantes em sala.

Essa foi verdadeiramente uma experiência muito bem-sucedida na aula de língua inglesa, a ponto de a autora retomar o tema como a última atividade da turma. No último dia de estágio, ela solicitou que todas as salas escrevessem, juntas, o que é a vida para eles, e o resultado foi muito positivo:

Figura 4. Cartaz coletivo



Fonte: elaboração própria

Figura 5. Montagem de fotos do cartaz coletivo



Fonte: elaboração própria

#### **Estágio IV: A continuidade da caminhada profissional**

Este artigo representa as reflexões de meu último estágio no curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas. Minha jornada teve desafios e aprendizados significativos. Adotamos o Design Universal para Aprendizagem (DUA) como parte de nosso projeto, reconhecendo a diferença como um fundamento de nossas práticas. Essa abordagem permitiu identificar características individuais e padrões de comportamento coletivo diferenciados em cada turma. Em particular, na sala C, observamos uma grande participação e engajamento de forma diferenciada em cada aula, enquanto na sala B, os desafios eram mais evidentes. Na sala A os conflitos internos entre grupos é o grande vilão da aprendizagem.

Diante dessa heterogeneidade, adaptei meu planejamento para atender às necessidades de cada sala, como preconiza o DUA. No entanto, alguns equívocos ocorreram, como um nivelamento inadequado em uma aula da sala B. Apesar da falta de experiência, estou convencida de que realizei um trabalho satisfatório. O êxito em atividades como a discussão sobre o tema *Agosto lilás* e a

apresentação de poemas em língua inglesa, mostraram que o planejamento funcionou efetivamente.

O destaque deste estágio foi o projeto *Setembro Amarelo: Life is...*, que revelou-se uma experiência excepcional em Língua Inglesa. Utilizando a ferramenta *Mentimeter*, promovi uma reflexão sobre o significado da vida para os estudantes. Na sala B, a atividade gerou uma confusão positiva, despertando a turma de sua inércia e estimulando a participação. Na sala A, a apresentação dos resultados e um vídeo relacionado emocionaram os alunos, provando que atividades multimodais podem unir os estudantes, pelo menos por alguns momentos.

Finalmente, esse estágio encerra a formação acadêmica da autora, preparando-a para a continuidade da vida profissional como professora de Língua Inglesa. Ao longo desse período, ela internalizou a importância da inclusão, adaptação e busca constante por práticas educacionais multimodais, inclusivas e eficazes. Esses valores orientarão sua futura carreira, garantindo o direito à aprendizagem de todos os alunos.

### **Considerações finais**

Ao encerrar este estágio IV do curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas, é inevitável não realizar uma retrospectiva profunda e reflexiva sobre as experiências vivenciadas. Este texto representa não apenas o fechamento de uma etapa acadêmica, mas, acima de tudo, uma transição para a jornada profissional como professora de Língua Inglesa.

A abordagem adotada, fundamentada no Design Universal para Aprendizagem (DUA), revelou-se uma estratégia valiosa para lidar com a heterogeneidade das turmas, reconhecendo a diferença como um princípio central das práticas educacionais. A adaptação constante do planejamento de aulas para atender às necessidades específicas de cada turma, considerando as características individuais e padrões coletivos, tornou-se um elemento crucial para o sucesso das práticas inclusivas.

O projeto *Setembro Amarelo: Life is...* emerge como um ponto alto, demonstrando de maneira vívida como atividades multimodais podem transcender as barreiras e unir os estudantes em reflexões profundas e significativas. A integração da inteligência artificial (IA) e do inglês instrumental aponta para a importância de adaptar as práticas educacionais às tecnologias presentes na realidade dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais permeado por ferramentas digitais.

Os desafios enfrentados, como a gestão de turmas heterogêneas e a necessidade de planejamentos diferenciados, ressaltam a complexidade do papel do educador, exigindo flexibilidade, paciência e um compromisso contínuo com a busca por estratégias eficazes. Os equívocos, como o nivelamento inadequado em uma aula específica, destacam a importância da reflexão constante e da capacidade de ajustar as práticas conforme as necessidades emergentes.

Ao finalizar este estágio, compreendo que a jornada profissional está apenas começando. A aprendizagem contínua, a adaptação às mudanças e a busca por práticas educacionais inclusivas e eficazes permanecerão como pilares norteadores da minha atuação como educadora. Este texto, além de representar uma conclusão, inaugura um novo capítulo repleto de desafios, aprendizados e o compromisso inabalável com o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e peculiaridades.

## Referências

- BERSCH, M. **Tecnologia assistiva: transformando necessidades em oportunidades**. Porto Alegre: Ação Editora, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da

Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Presidência da República [2015]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAST. **Universal Design for Learning** <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>, acessado em 20 jun. 2023.

JAMBEIRO, O. **Multi/micro letramentos: rasuras na/da formação e atuação de professores da área de linguagens**. Texto de Qualificação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, 2023.

KAUR, R. **Milk and honey**. Andrews McMeel Publishing: Kansas City, Missouri. 2015

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SOUZA, A. **Diário de Bordo**. Jacobina: [s.n.], 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de estágio 4. Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem**. UNEB, Campus IV, Jacobina, 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 01 de jul. 2022.



# **Letramento digital e ensino de língua portuguesa: desafios docentes frente à diversidade linguística no ambiente virtual e o impacto na sala de aula**

Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira  
Sinthia Moreira Silva  
Eliana Crispim França Luquetti

## **Introdução**

É notório que, com o desenvolvimento das novas tecnologias, o surgimento e a propagação da internet, várias questões da vida humana foram transformadas, inclusive a maneira de ensinar e aprender, a forma como os sujeitos contemporâneos se comunicam e interagem, bem como a apropriação de uma nova forma de utilizar a língua nas atividades comunicativas que são mediadas por tecnologias digitais.

Nesse viés, entende-se que o letramento digital (LD), enquanto uma prática social, pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a maior parte da atividade comunicativa se realiza por intermédio dessas tecnologias e que é necessário repensar a maneira como o ensino de língua tem sido conduzido para que o corpo alunado desenvolva suas competências linguísticas de acordo com as necessidades sociais instauradas e requeridas pela sociedade contemporânea.

Entende-se que a diversidade linguística no ambiente virtual impacta diretamente o ensino formal da língua, fazendo emergir novas necessidades tanto para o processo de ensino conduzido pelo professor, quanto para a aprendizagem do aluno. Compreender de que forma o letramento digital pode contribuir para o ensino e quais são as adversidades que perpassam a prática docente no que



tange à diversidade linguística advinda do ciberespaço torna-se substancial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemple a formação linguística do aluno considerando as transformações linguísticas advindas do ambiente virtual.

Este estudo se justifica na emergência em propiciar discussões acerca dessas transformações, considerando o primordial papel da escola e do professor na formação do indivíduo enquanto sujeito ativo socialmente, cujas necessidades vão ao encontro do domínio técnico e do uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais, ou seja, na concepção do letramento digital enquanto prática social.

Utilizando aporte teórico de Levy (1999), Castells (1999), Soares (1998; 2002) e outros, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa para subsidiar as discussões propostas, tendo em vista a afinação dos autores em relação à temática.

### **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um breve preâmbulo**

Sabe-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão extremamente presentes no cotidiano dos sujeitos contemporâneos e tornaram-se ferramentas imprescindíveis para a realização de tarefas ordinárias como pagar uma conta de luz, acessar endereços eletrônicos de órgãos e serviços públicos, ter acesso às mais diversas redes sociais, dentre outros.

O conceito de TDICs surge com o acréscimo da avançada tecnologia digital, sendo, de acordo com Kenski (2007 apud Gewehr; Strohschoen, 2017, p. 25), possível processar quaisquer informações, além de ter provocado transformações significativas na vida dos sujeitos, especialmente no que se concerne a busca por informações e a comunicação instantânea. De acordo com Rodrigues et al. (2014, apud Rodrigues, 2016, p.15):

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como

tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas. Com a evolução tecnológica, surgiram novas tecnologias, que se propagaram pelo mundo como formas de difusão de conhecimento e facilitaram a comunicação entre as pessoas, independentemente de distâncias geográficas.

Nesse sentido, evidencia-se que a necessidade intrínseca do ser humano de se comunicar e a busca pela prontidão, rapidez e instantaneidade, deram origem às tecnologias digitais contemporâneas, como internet, sites, notebook, smartphones, redes sociais e outros. Assim, diante dos avanços tecnológicos digitais, a sociedade contemporânea vive em uma nova ordem social, na qual o acesso e troca de informações são elementos primordiais desde tarefas simples às mais complexas.

As novas formas de comunicação resultaram no alcunhado ciberespaço, o espaço virtual que se constitui pelos meios de comunicação atuais, o qual, por intermédio de uma tecnologia base, permite a troca de informações em diversos formatos -texto, áudio ou vídeo- e constitui um sistema integrado e altamente complexo.

Segundo Levy (1999, p.17), o ciberespaço “significa não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Ou seja, o ciberespaço é o espaço de troca que possui sua própria estrutura do ponto de vista técnico, mas também sua própria ordem de funcionamento por meio dos sujeitos. Nesse sentido, Bergmann (2007) ressalta:

O ciberespaço é a ‘MATRIX’, uma região abstrata invisível que permite a circulação de informações na forma de imagens, sons, textos etc. Este espaço virtual está em vias de globalização planetária e já constitui um espaço social de trocas simbólicas entre pessoas dos mais diversos locais do planeta (Bergmann, 2007, p. 4).

Sendo assim, o ciberespaço se configura como um novo ambiente de interação humana capaz de reformular dinâmicas

sociais e, sobretudo, de transformar-se com grande facilidade, fato este que elucida a importância de discutir e refletir suas particularidades e sua influência no mundo contemporâneo. Santaella (2019) ressalta que antes da possibilidade da hipermobilidade existia a dicotomia mundo real e mundo virtual, no entanto, com os significativos avanços tecnológicos e digitais, essa hipermobilidade faz com que não exista mais a separação entre um universo e o outro. A autora expõe que “é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos in/off ao mesmo tempo” (Santaella, 2019, p. 20).

Portanto, os estudos acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são extremamente relevantes para os diversos âmbitos sociais, uma vez que é por intermédio dessas tecnologias e no ciberespaço que a sociedade contemporânea se conecta, acessa e propaga informações, estabelecendo a comunicação que se faz necessária nessa conjuntura.

### **A diversidade linguística no ambiente virtual**

A nova ordem social alavancada pelas TIDCs e pelo ciberespaço, faz emergir a nomeada cibercultura, cultura que se concebe a partir dos modos e valores atribuídos aos usos das tecnologias digitais na contemporaneidade. A cibercultura é conceituada por Lévy (1999, p 17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, isto é, a cultura do ambiente virtual que possui suas particularidades para seu pleno funcionamento.

Nesse contexto, torna-se inegável que o ambiente virtual, além de possuir diversas particularidades materiais e intelectuais, também conta com a diversidade linguística, uma vez que para que a comunicação se realize em plenitude nesse meio, buscam-se formas inovadoras e adaptáveis às necessidades do próprio meio.

Trata-se, pois, da instauração da linguagem própria da internet, a nomeada internetês <sup>1</sup>. Essa linguagem reúne signos próprios do ambiente virtual acompanhada dos signos da própria língua, por exemplo, o uso de abreviações de palavras, gírias, *gifs* e *emojis*, que são característicos do ambiente virtual.

A língua, enquanto sistema heterogêneo, conta com a variação sistematizada, que é um aspecto comum em todas as línguas e em seus diversos usos. De acordo com Alkmim (2001, p.32), “ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar”.

Nesse viés, no que concerne à diversidade linguística no ambiente virtual, levando em consideração o rompimento da barreira entre real e virtual do ciberespaço e da cibercultura apontado por Santaella (2019), evidencia-se que assim como existe diversidade no âmbito da fala e da escrita fora do ambiente virtual, existe diversidade dentro dele. Os sujeitos pertencentes a culturas, níveis de educação institucionalizada, vivências e percepções distintas transportam essas heterogeneidades para seu modo de comunicar no universo virtual.

Segundo Rajagopalan (2012, p. 43 citado por Marques, Navarrete e Campos-Toscano 2020, p. 12) sobre o internetês: “[...] é importante, no entanto, não concluir apressadamente que o internetês é nada mais do que uma abreviação grotesca da língua padrão [...]”. Ainda, os autores destacam que:

A linguagem adotada nas redes sociais tem um reflexo grandioso da língua falada que, posteriormente, é passada de maneira escrita para essas mídias. Essa interferência da oralidade ocorre, pois se trata de mensagens diretas, e não de textos formais. Por isso, cabe uma reflexão sobre o uso dessa nova linguagem, de como ela tem sido utilizada e qual o impacto causado na rotina de quem a utiliza (Marques, Navarrete e Campos-Toscano 2020, p. 12).

---

<sup>1</sup> Internetês é o modo de escrita característico da internet que surge com a expansão da comunicação por meio das tecnologias digitais, especialmente as redes sociais.

A partir da ampla conexão entre pessoas, culturas e línguas, por meio das tecnologias digitais, novas formas de comunicação são incorporadas às comunidades virtuais de falas, ou seja, há a inserção de novas palavras, novas abreviações e novos códigos linguísticos. O estrangeirismo, por exemplo, é elemento extremamente presente no contexto virtual; palavras como *site*, *mouse*, *e-mail*, *delivery*, *crush* na língua portuguesa são advindas da língua inglesa, mas já estão incorporadas ao vocabulário e à realidade dos brasileiros.

Além disso, cabe ressaltar a necessidade de reconhecer e utilizar determinados códigos linguísticos oriundos da internet para conseguir se manifestar e estabelecer comunicação no ambiente virtual, uma vez que as transformações nesse contexto são rápidas e exigem do sujeito contemporâneo determinados conhecimentos que antes da expansão tecnológica digital não eram necessários.

Portanto, os sujeitos contemporâneos que fazem uso das tecnologias digitais, além de terem conhecimentos técnicos acerca dos aparatos tecnológicos, tais como manusear corretamente computadores, celulares e internet, devem também saber utilizar a sua língua nos ambientes virtuais em prol de estabelecer comunicação. Isso implica em reconhecer e dominar as especificidades do ciberespaço, as maneiras de se comunicar em determinadas circunstâncias comunicativas, a escolha adequada de palavras e expressões, de maneira que a diversidade linguística no âmbito virtual seja apenas mais uma nuance da língua que propicia novas perspectivas e trocas entre grupos que compartilham os mesmos códigos.

### **Letramento digital e o ensino de língua portuguesa**

No Brasil, o termo letramento surge em 1980 diante da necessidade de nomear as práticas de leitura e escrita que vão além da decodificação de um sistema de escrita, ou seja, de dar nome às práticas de leitura que assumem características sociais, culturais e

políticas. Apesar de existirem vários conceitos de letramento defendidos por estudiosos da área, há entre eles um ponto em comum: a leitura não se trata apenas da decodificação de código.

Segundo Soares (1998, p.72), por exemplo, letramento é um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Ainda sob esse viés, Kleiman (2005) diz que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet (Kleiman, 2005, p. 21).

Soares (2002) considera que há diversos tipos de letramento, assim, existem “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (Soares, 2002, p. 156). Nesse sentido, dentre diversos letramentos, existe o digital. Ainda de acordo com a autora, este letramento está relacionado à prática de leitura e escrita oportunizada pelo uso das tecnologias digitais.

Além disso, considera-se que ser letrado digitalmente diz respeito tanto ao saber técnico em relação ao uso das tecnologias, quanto à capacidade de compreender, selecionar, e organizar de forma crítica e reflexiva os aparatos tecnológicos e as informações produzidas nos espaços digitais nas diversas práticas sociais ocasionadas pela era da digitalização. Acerca do letramento digital, Soares (2002) afirma:

[...] o cenário faz-se importante para que tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do

letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151).

Dessa maneira, o letramento digital na contemporaneidade não pode ser periférico, ao contrário, é fundamental para os sujeitos que fazem uso das tecnologias digitais e exercem práticas sociais de leitura. Bagno e Rangel (2005), sobre letramento, reiteram que:

[...] letrar não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano (Bagno e Rangel, 2005, p. 69).

Dessa maneira, infere-se que ser letrado digitalmente torna-se uma necessidade básica do sujeito contemporâneo, é competência primordial para o exercício da cidadania de modo crítico, reflexivo e emancipatório.

Diante do exposto, torna-se pertinente refletir de que maneira as práticas de letramento digital podem ser inseridas e contempladas no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que sujeito e tecnologias digitais estão intimamente relacionados no mundo contemporâneo e que grande parte das práticas de leituras atuais são mediadas pelas tecnologias. Assim, Dias (2012, p. 8) afirma “[...] o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”.

A implementação desses conhecimentos em torno das tecnologias digitais já consta nos documentos vigentes norteadores da educação nacional que apontam o letramento digital como elemento base na formação de educandos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua competência cinco propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018).

Ainda sob esta perspectiva da Base, acredita-se que o incentivo em sala de aula não deve se limitar apenas ao uso das tecnologias em si, mas em propiciar ao aluno a capacidade de utilizá-las de maneira crítica e responsável. Dessa maneira, o papel do professor é de mediador no processo de ensino-aprendizagem, no qual deve ser trabalhado temas como segurança na rede, checagem de fatos, cyberbullying, noções de utilização da rede para a construção e compartilhamento de conhecimento, dentre outros.

No que concerne especialmente ao ensino e ao professor de Língua Portuguesa, percebe-se a real necessidade de inserir a discussão sobre o letramento digital relacionado aos conteúdos propostos na disciplina, uma vez que é por meio da língua que os educandos se manifestam nas mais diversas esferas digitais, bem como produzem e consomem informações desta natureza.

De acordo com Bagno e Rangel (2005), existe certa fragilidade e ineficiência na formação dos profissionais das Letras, dado o fato que o curso, por muitas vezes, apenas replica as teorias e hipóteses tradicionais sem renová-las por meio de dados mais recentes e sem que seja fomentado no aluno o pensamento crítico em relação ao aspecto teórico proposto. Os autores ainda ressaltam que o distanciamento entre o campo de investigação científica e prática do docente de língua portuguesa na educação básica é uma das principais adversidades que a educação enfrenta. Assim, “[a]bri-se, então, uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de língua, a formação docente nas universidades e as demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir construir sua cidadania” (Bagno e Rangel, 2005, p. 67).

O ensino de Língua Portuguesa pautado na utilização da língua enquanto elemento sociocultural proporciona aos alunos um desenvolvimento global, autônomo e crítico, justamente



aspectos considerados no processo de letramento digital. Assim, Rezende (2016) afirma:

Ao refletirmos sobre o letramento na atualidade, verificamos a necessidade de considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas, cujo uso é fruto de demandas sociais e do grande investimento no desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): rede de computadores, banda larga, telefonia móvel, data show e iPads, entre outros. Essas demandas da sociedade vinculam-se a uma nova mentalidade que se forma e que determinou o que se tem denominado letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia. Contudo, apesar de estar vinculado ao uso social da fala e da escrita, muitas vezes, o termo é utilizado para denominar práticas que se utilizam da tecnologia, sem que se considerem seus impactos sociais e culturais (Rezende, 2016, p. 104).

Sabe-se que o trabalho em prol do desenvolvimento do aluno em relação à leitura, interpretação, gêneros textuais, produção textual, dentre outros, não é uma tarefa exclusiva do professor de português, no entanto, é especialmente nas aulas de Língua Portuguesa que esses conhecimentos são aprofundados, por isso a importância do professor desta disciplina no processo de letramento digital, ou seja, no processo da prática de leitura por meio das telas e no apontamento de suas reais implicações sociais, culturais e políticas na vida do educando.

O trabalho com gêneros e práticas contemporâneas sugeridos pela BNCC para trabalhar a Língua Portuguesa, englobando inclusive o letramento digital, são encontrados nos campos de atuação e circulação dos gêneros, assim como outras competências são apontadas pela base para contemplar o desenvolvimento do educando no que concerne ao desempenho linguístico no ambiente virtual.

Portanto, entende-se que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, devem trabalhar o letramento digital como competência necessária ao sujeito contemporâneo, promovendo a

autonomia, posicionamento crítico-reflexivo e as competências linguísticas dos alunos no contexto virtual, uma vez que as práticas sociais ligadas à leitura nesse contexto são cada vez mais oportunizadas na era da digitalização.

### **Desafios docentes e impactos na sala de aula no ensino de Língua Portuguesa: uma reflexão pedagógica**

Sabe-se que muitos são os desafios enfrentados pelos professores em relação à utilização de novas tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula. Isso se dá, principalmente, pela desigualdade social existente no Brasil, de maneira que expressiva parte da população não tem acesso aos artefatos tecnológicos, tampouco sabem utilizá-los de maneira eficiente.

De acordo com Bourdieu, citado por Soares (2000, p. 54), em seus estudos sociológicos que discutem a relação entre escola e sociedade, a escola tem perpetuado a estrutura social na manutenção das desigualdades sociais, ou seja, exerce uma violência simbólica quando há a imposição das classes dominantes sobre as classes dominadas. Assim, a escola como sociedade evidencia que se existe certa vulnerabilidade econômica (cuja implicação recai diretamente no acesso aos aparelhos eletrônicos digitais) fora dos muros da escola, esta também se faz presente no ambiente escolar.

Sob outra perspectiva, sem deixar de considerar a realidade do país e das instituições escolares, outro desafio docente diz respeito ao trabalho com gêneros textuais contemporâneos levando em consideração a diversidade linguística presente no ambiente virtual e a necessidade de conduzir um processo de ensino-aprendizado que priorize os multiletramentos e desenvolva no aluno a capacidade não somente de utilizar tecnicamente as tecnologias digitais, mas que expanda suas competências em ler, interpretar, consumir e produzir informações nesses ambientes virtuais. Assim, Silva (2011, p. 28) expõe que “[o]s muros da escola são transpostos para o turbilhão ilimitado de informações do

ciberespaço, marcado pela velocidade nos fluxos de interação, pelas modernas redes sociais, pelas novas dimensões de tempo e espaço no campo da virtualidade”.

Isso significa que apesar do reconhecimento das desigualdades que implicam no acesso e uso da TDICs, não se pode desconsiderar a realidade tecnológica e digital em que a sociedade está inserida, de modo que os alunos estão cada vez mais propensos e expostos às necessidades digitais. Os alunos passam a buscar e produzir conhecimento de maneira mais autônoma por intermédio dessas tecnologias, e os professores assumem o papel não somente de mediadores, mas de instrutores no processo de aquisição e reflexão da construção do saber.

No que se refere à pluralidade linguística, os desafios são ainda mais complexos, dado o fato que o ensino de LP é tradicionalista e pautado no ensino de normas gramaticais, isto é, considera como “correto” apenas a norma culta e desconsidera as variedades linguísticas oriundas das verdadeiras atividades comunicativas, como as construídas on-line. Assim, muito embora seja uma necessidade social e cultural proporcionar ao aluno o conhecimento acerca dessas variedades, o professor fica limitado ao ensino prescritivo tradicionalista.

O trabalho na condução do ensino de LP deve levar em consideração a inserção e utilização das tecnologias digitais de maneira que sejam desenvolvidos os multiletramentos, especialmente o digital, tratado neste trabalho. No entanto, percebe-se que os avanços teóricos em relação à temática não condizem com a prática escolar e o exercício docente, tendo em vista que não basta apenas fornecer internet e aparelhar as escolas com computadores, é necessária a “adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo com as demais instâncias existentes na sociedade” (Kenski, 2007, p.66), assim como as prepare para lidar com as emergências sociais e culturais.

No que diz respeito aos professores, evidencia-se a necessidade de prepará-los para lidar e conduzir essa nova ordem social. Freitas (2010) ressalta essa importância quando diz que

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas (Freitas, 2010, p. 349).

Nesse viés, fica claro que os esforços são múltiplos, tanto para manter a escola próxima das realidades e necessidades sociais, quanto para capacitar professores e conduzir o ensino em uma perspectiva contemporânea que garanta ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências digitais.

### **Considerações finais**

Diante do que fora exposto, o trabalho, concebido por meio de uma revisão bibliográfica dos conceitos, visou propiciar reflexões acerca do letramento digital e dos seus impactos no ensino de língua portuguesa, levando em consideração as transformações linguísticas ocasionadas a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais e das especificidades da comunicação nos espaços virtuais, além das adversidades que perpassam a prática docente no que concerne ao trabalho com a diversidade linguística oriunda da contemporaneidade.

Assim, evidenciou-se a primordialidade em considerar no labor pedagógico as novas demandas da sociedade contemporânea em relação à comunicação, acesso de informação e habilidades e competências necessárias aos sujeitos inseridos na nova ordem social, cujas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes.

O ciberespaço e a cibercultura, conceitos abordados no decorrer deste trabalho, exigem uma reformulação no ensino de língua, uma vez que o acesso, consumo e produção de informação perpassam pelas tecnologias digitais, as quais possuem características próprias no seu modo de funcionamento. Assim, constatou-se que a conexão entre pessoas, culturas e línguas propiciam a variação sistematizada da língua, de maneira que a competência linguística do sujeito contemporâneo deve estar atrelada, também, a este fenômeno comum a todas as línguas.

Nesse sentido, entende-se o letramento digital como elemento substancial na formação do aluno, considerando que apenas o saber técnico em relação ao manuseio das tecnologias digitais não é suficiente para o pleno exercício da comunicação, mas que a habilidade de selecionar, organizar, compreender, refletir e criticar as informações que circulam e que são produzidas nesses meios se fazem extremamente necessárias.

Assim, mesmo diante de urgências evidentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, constatou-se que a reformulação deste processo está muito além dos desejos e colaborações do corpo docente, mas diz respeito aos inúmeros desafios que perpassam a prática do professor. Compreende-se que as desigualdades sociais que impossibilitam o acesso aos aparelhos e aos artefatos tecnológicos digitais são questões que precisam ser discutidas e consideradas no tratamento da língua na sala de aula.

Além disso, considerou-se que a condução do ensino de língua sob uma perspectiva tradicionalista, a qual desconsidera o estudo e trabalho com as variações linguísticas, bem como a inserção e a apropriação dos gêneros textuais contemporâneos, explorando suas particularidades em sua composição, meios de circulação e efeitos comunicativos, implica diretamente na prática do professor. Isso significa que, embora a necessidade na resignificação do ensino de Língua Portuguesa seja apontada por professores teóricos renomados na área, o docente ainda se encontra em estado

de certa impotência, tendo em vista o ensino prescritivo tradicionalista que ainda é exigido nas escolas do país.

Portanto, entende-se que os esforços para a conversão desse cenário são múltiplos, vão das instâncias educacionais ao corpo docente, de maneira que seja possível viabilizar a ampliação das competências linguísticas no processo de ensino e aprendizagem, considerando as práticas sociais de leitura e escrita mediadas por tecnologias, a diversidade linguística promovida nos ambientes virtuais, os gêneros textuais contemporâneos em seus modos de produção e de circulação.

## Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2023.
- BERGMANN, H. M. B. Ciberespaço e cibercultura: novos cenários para a sociedade, a escola e o ensino de geografia. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 7, p. 1-6, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DIAS, R. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010.
- GEWEHR, D.; STROHSCHOEN, A.A.G. Percepções e hábitos de nativos digitais sobre ensino e aprendizagem com TDICS na escola

e em ambientes não escolares. **Imagens da educação**, v. 7, n. 2, p. 24, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, L. M.; NAVARRETE, L. S.; CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. As grandes navegações da língua portuguesa, dos barcos à internet: uma análise linguística da evolução da língua perante as redes sociais. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 13, n. 1, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Como o internetês desafia a linguística. **Linguística da internet. São Paulo: Contexto**, p. 37-53, 2012.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 11 set. 2023.

RODRIGUES, R. B. *et al.* A cloud-based recommendation model. In: **Euro American Conference on Telematics and Information Systems**, 7., 2014.

RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016. 86p. Disponível em: [https://www.](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf)

[ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte\\_tecnologias\\_informacao\\_comunicacao.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf). Acesso em 5 ago. 2023.

SANTAELLA, L. Cibercultura & Livro: Desfazendo Equívocos. In **O livro na cibercultura** [e-book]/ Cristiane Porto e Edméa Santos (Organizadoras). -- Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 50.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior** Campinas: Unicamp, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2013.

SILVA, I.M.M. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **ETD Educação Temática Digital**, v. 13, n. 01, p. 27-43, 2011.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. In: **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. **O que é letramento e alfabetização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.





## Os falares brasileiros: um estudo de avaliação

Giovanna Chesquini Gonçalves  
Leila Maria Tesch

### Introdução

A Teoria da Mudança e Variação Linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1975]), é a principal base metodológica desta pesquisa, e compreende que, para entender a variação linguística, o pesquisador deve estudar o contexto da vida social da comunidade de fala em que o fenômeno ocorre. A fim de desbravar os fenômenos variáveis observados na língua, a Sociolinguística tem investido em estudos de produção e percepção/avaliação.

Os estudos de produção focam na análise da língua em uso e a descrição dos contextos favoráveis para os usos das formas da língua, além de favorecer a caracterização das línguas, como a do português brasileiro, por meio de fatores tanto linguísticos, quanto extralinguísticos.

Já os estudos de percepção linguística buscam verificar como certos significados sociais podem se associar a usos linguísticos, uma vez que tencionam analisar como diferentes formas linguísticas são ouvidas e processadas pelos membros de uma comunidade (Campbell-Kibler, 2006). Para Freitag *et al* (2016, p. 65), “a percepção de um fenômeno depende do julgamento do ouvinte, que correlaciona fatores sociais a traços sociolinguísticos, constituindo um padrão de consciência social na comunidade”. Portanto, a maneira que falamos carrega uma grande parte da nossa identidade, seja através de traços fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivos ou pelas estruturas e expressões que usamos. Logo, quando esses traços entram em contato, podem causar

diferentes impressões e atitudes, neste sentido, a presente pesquisa é um estudo de percepção/avaliação linguística.

Como *corpus*, foram analisadas 20 entrevistas sociolinguísticas com pessoas que atualmente moram no Espírito Santo, mas que nasceram em outros estados brasileiros. As entrevistas foram realizadas pela professora Dra. Leila Maria Tesch, durante o período de Pós-Doutorado<sup>1</sup>, pela Unicamp, de março de 2020 a fevereiro de 2021 e atualmente faz parte do projeto coordenado por esta professora intitulado *A variedade capixaba em tela*.

Vale destacar que neste estudo consideramos como traços de identidade linguística processos fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivos e expressões típicas de cada região como traços linguísticos que caracterizam os diferentes sotaques brasileiros, levando em consideração a definição de sotaque apresentada pelos participantes da pesquisa em uma das questões do questionário. Segundo os dicionários, o termo *sotaque* estaria associado apenas a traços segmentais e suprasegmentais da língua, porém, neste estudo, ampliamos essa visão para considerar todas as características apontadas pelos participantes.

Para apresentar e discutir essas questões, estruturamos este capítulo da seguinte forma: na segunda seção, abordamos as características dos estudos de percepção e avaliação dentro da Sociolinguística; adiante, na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos deste estudo; na quarta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos e, ao final, tecemos as considerações finais deste estudo.

---

<sup>1</sup> Este estudo é parte do projeto de Pós-Doutorado denominado *O sotaque capixaba: um estudo de percepção*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual de Campinas, sob a supervisão da Profa. Dra. Livia Oushiro, entre março de 2020 e fevereiro de 2021. Vale ressaltar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob CAAE n° 38296720.1.0000.8142

## Conceitos fundamentais para os estudos de percepção e avaliação

Para Preston (2013), a população em geral tende a associar as características das comunidades de fala às características da variedade falada por esses respectivos grupos, e, na visão popular da língua, essas correlações são cotidianas. E buscando entender essas questões, o autor nos convida a refletir sobre a seguinte pergunta: O que crenças subjacentes, pressuposições, estereótipos e afins estão por trás das atitudes linguísticas? E para responder, o caminho apontado por ele é buscar uma teoria popular da língua, e isso pode nos forçar a fazer perguntas diferentes ou fazê-las de uma maneira um pouco diferente das medidas de atitude mais clássicas. E, assim, os estudos de percepção e avaliação buscam explorar as atitudes diante dos diferentes dialetos existentes de uma língua.

Outra concepção importante para a discussão em tela se refere às três categorias acerca da avaliação social das formas linguísticas, propostas por Labov (2008 [1972]): indicadores, marcadores e estereótipos. Os indicadores estariam abaixo do nível da consciência dos falantes, portanto dificilmente serão alvos de avaliações negativas. Para Labov,

as mudanças começaram como generalizações da forma linguística para todos os membros do subgrupo. Podemos nos referir a este estágio como mudança vinda de baixo, isto é, abaixo do nível da consciência social. A variável não apresenta nenhum padrão de variação estilística na fala daqueles que a usam, afetando todos os itens numa dada classe de palavras. A variável linguística é um indicador, definido como uma função de pertencimento ao grupo. (Labov, 2008 [1972], p. 210)

Em contraste, os marcadores são variáveis passíveis de reconhecimento pelos falantes, pois apontam estratificação socioeconômica e estilística.

[...] a variável linguística se tornou uma das normas que definem a comunidade de fala, e todos os membros da comunidade reagem de maneira uniforme a seu uso (sem necessariamente ter consciência disso). A variável agora é um marcador e começa a exibir variação estilística. (Labov, 2008 [1972], p. 211)

Por fim, os estereótipos são variáveis que apresentam drástica estigmatização e, por consequência, estão sujeitos a metacomentários explícitos. Labov explica que “sob extrema estigmatização, uma forma se torna assunto de comentário social explícito e pode acabar por desaparecer. Trata-se então de um *estereótipo*, que pode ficar cada vez mais divorciado das formas que são realmente usadas na fala” (Labov, 2008 [1972], p. 212, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Oushiro (2021) explica que o Brasil, por ser um país com dimensões continentais, é composto por populações com identidades divergentes, o que pode ocasionar em estereótipos acerca das diferentes regiões e grupos sociais, o que será explorado neste estudo.

Cabe sondar também outros dois conceitos chaves para os estudos de avaliação linguística: crença e atitude. Barcelos (2007) define crença como

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2007, p. 113)

Isto é, apesar de as crenças serem originadas de tradições e imaginário social, elas são individuais, de modo que cada um assimila experiências de maneira única, logo, as crenças surgem a partir da interação do indivíduo com o que lhe é apresentado.

Em relação à atitude linguística, Moreno Fernández (1998) estabelece como a manifestação da atitude social dos indivíduos em relação ao uso da língua pelos falantes, e ressalta a linha tênue entre

as atitudes linguísticas e as atitudes voltadas a determinados grupos sociais e comunidades de fala. Portanto, as crenças permeiam os valores e percepções de uma pessoa sobre o seu redor, com valores positivos ou negativos, e podem ou não produzir atitudes baseadas nesses julgamentos.

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006) a avaliação tem um papel notório na mudança linguística, ao considerar que os valores sociais atribuídos às formas linguísticas são determinantes para os rumos das mudanças linguísticas. Por exemplo, se uma forma linguística sofre avaliações negativas, esta forma provavelmente ocorrerá de maneira mais lenta, ou até mudar de rumo, ao passo que uma forma linguística que é alvo de avaliações positivas segue adiante.

## **Procedimentos Metodológicos**

Este estudo tem como principal objetivo verificar como os brasileiros avaliam os sotaques do Brasil, investigando quais são associados à riqueza/pobreza, a ter prestígio/desprestígio, a serem considerados como mais próximos à Língua Portuguesa ensinada na escola, a serem mais imitados e quais causam maior irritação ao serem ouvidos. Por exemplo, em relação à questão sobre qual sotaque estaria mais próximo à língua portuguesa ensinada na escola, o estado do Espírito Santo, reconhecido por muitos pela falta de marcas linguísticas salientes, foi o mais mencionado nessa questão. Tesch (2022) compreende que a característica mais marcante da fala capixaba se dá justamente por ser reconhecido como um sotaque mais neutro, sem marcas linguísticas salientes.

O *corpus* analisado neste capítulo é composto por 20 entrevistas realizadas com pessoas que residem no Espírito Santo, mas que nasceram e cresceram em outros estados brasileiros. Esse perfil se deve ao fato de acreditarmos que pessoas que já mudaram de localidade teriam mais facilidade para perceber e analisar os diferentes sotaques. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2020 pela professora Dra. Leila Maria Tesch, com o objetivo

de investigar a percepção acerca tanto do sotaque capixaba, quanto dos outros sotaques brasileiros.

Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas presencialmente, todavia, devido à pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, as medidas de isolamento social, os participantes foram entrevistados via *Whatsapp*, por ligação de áudio, e gravamos a conversa em outro aparelho, já que testamos vários aplicativos que prometiam gravar no mesmo aparelho, mas não obtivemos êxito com nenhum.

É importante salientar também que não há identificação dos participantes, como garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por isso apresentamos apenas as informações sociais de cada participante consideradas mais relevantes para esta pesquisa.

Quadro 1. Informações dos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro.

X	Tempo da entrevista	Idade	Grau de escolaridade	Sexo	Cidade Onde nasceu	Estado onde nasceu	Cidade onde mora no ES
1	55 min.	41	Ensino Médio	Homem	Campinas	São Paulo	Vitória
2	46 min.	36	Ensino Médio	Homem	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Serra
3	42 min.	33	Doutorado	Homem	Varginha	Minas Gerais	Domingos Martins
4	61 min.	58	Doutorado	Mulher	Bom Jardim	Rio de Janeiro	Vitória
5	63 min.	55	Doutorado	Homem	Brasília	Distrito Federal	Vitória
6	51 min.	35	Mestrado	Homem	Eunápolis	Bahia	Ecoporanga
7	41 min.	39	Mestrado	Mulher	Governador Valadares	Minas Gerais	Serra
8	57 min.	31	Graduação	Mulher	Aimorés	Minas Gerais	São Mateus
9	68 min.	29	Graduação	Homem	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Vila Velha



10	92 min.	33	Doutorado	Homem	Nanuque	Minas Gerais	Vitória
11	43 min.	36	Especialização	Mulher	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Serra
12	63 min.	27	Graduação	Mulher	Itabuna	Bahia	Cariacica
13	61 min.	27	Graduação	Mulher	Teixeira de Freitas	Bahia	São Mateus
14	60 min.	27	Graduação	Mulher	Jacundá	Pará	Cariacica
15	45 min.	32	Graduação	Homem	Itabuna	Bahia	São Mateus
16	64 min.	66	Mestrado	Mulher	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Vitória
17	54 min.	44	Doutorado	Homem	Registro	São Paulo	Vitória
18	40 min.	37	Mestrado	Mulher	São Lourenço	Minas Gerais	Serra
19	41 min.	31	Mestrado	Homem	Itabuna	Bahia	Aracruz
20	43 min.	25	Graduação	Homem	São Paulo	São Paulo	Vitória

Fonte: Tesch (2021)

O questionário dessas entrevistas está dividido em cinco seções: i) apresentação da pesquisa e acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>1</sup>; ii) perguntas sobre informações pessoais<sup>2</sup>, como naturalidade, cidades que já morou, data de nascimento, sexo, sentimento pelo Espírito Santo e motivação para vir morar nesse estado; (iii) questões ligadas ao reconhecimento de sotaques brasileiros; (iv) perguntas ligadas à avaliação de sotaques brasileiros; e (v) questões específicas sobre o sotaque capixaba.

No estudo em tela, analisamos a seção quatro do questionário que continha as seguintes perguntas:

Quadro 2. Perguntas da seção quatro sobre avaliação dos sotaques do Brasil feitas aos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro

1	Algumas marcas são muito reconhecidas. Dizem que o carioca chia, o paulista enrola a língua para falar o R, o baiano canta, os sulistas falam rápido, por exemplo. Dos sotaques que você conhece, quais você acha bonitos? Por quê?
2	Quais sotaques você acha mais próximo da Língua Portuguesa ensinada na escola? Por quê?
3	Quais sotaques brasileiros te irritam?
4	Quais você acha mais prestigiados? Por quê?
5	Quais são mais desprestigiados? Por quê?
6	Quais são mais imitados?
7	Quais são relacionados a pessoas ricas? Por quê?

<sup>1</sup> Para continuar participando da pesquisa, foi obrigatório clicar no campo “Sim, aceito participar”.

<sup>2</sup> Com a ressalva de que a identificação não seria divulgada e a pessoa não seria questionada sobre o nome pessoal.

8	Quais são relacionados a pessoas pobres? Por quê?
9	Quais são relacionados a pessoas educadas? Por quê?
10	Quais são relacionados a pessoas incultas? Por quê?

Fonte: Tesch (2021)

Devido ao limite de páginas deste capítulo, serão exploradas neste estudo as seguintes perguntas dessa seção: i) *Quais sotaques são relacionados a pessoas pobres?*; ii) *Quais são relacionados a pessoas ricas?*; iii) *Quais são mais prestigiados?*; iv) *Quais são mais desprestigiados?*; v) *Quais sotaques você acha mais próximo da Língua Portuguesa ensinada na escola?*; vi) *Quais são mais imitados?* e vii) *Quais sotaques brasileiros te irritam?*

Vale ressaltar que as perguntas desse questionário foram abertas, então, por não haver um limite de respostas, os entrevistados tinham a possibilidade de apontar mais de um sotaque por pergunta, portanto, esta análise é baseada na contabilização do número de menções de cada sotaque. Os gráficos foram elaborados a partir destas menções, assim, se o entrevistado menciona diretamente o sotaque de um estado, por exemplo, o sotaque baiano, o estado recebe uma menção. Todavia, se o entrevistado menciona uma região como um todo, cada estado de tal região recebe uma menção, e, caso o entrevistado responda nenhum, então nenhuma menção é contabilizada. Os resultados serão discutidos na próxima seção.

### **Avaliação dos falares brasileiros: apresentação e discussão dos resultados**

Antes de iniciar a apresentação e a discussão das respostas dos participantes das 20 entrevistas de pessoas que nasceram e cresceram em outros estados brasileiros, mas que hoje residem no Espírito Santo, vale destacar a hesitação de vários entrevistados ao responderem perguntas com teor negativo, como quais sotaques

são mais associados à pobreza, desprestígio e afins. Vários dos participantes, em um primeiro momento, não quiseram apontar quais sotaques poderiam ter essas associações, porém, no decorrer da entrevista, começaram a apresentar tais associações. É possível que esse medo de apresentar as opiniões tenha relação com o receio de sofrerem julgamentos por seus posicionamentos.

A primeira questão aqui analisada se refere ao posicionamento dos participantes quanto à associação dos sotaques brasileiros ao traço de pobreza.

Gráfico 1. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais sotaques são relacionados a pessoas pobres?*



Fonte: elaboração própria

Em relação à pergunta *Quais sotaques são relacionados a pessoas pobres?*, a região nordeste foi mencionada 17 vezes (em um total de 20 participantes), o estado da Bahia foi mencionado duas vezes, Pernambuco e Paraíba foram mencionados uma vez cada, contabilizando 21 menções ao nordeste. A segunda região mais mencionada foi o norte, com três menções. Por fim, estados da região sudeste receberam três menções, sendo duas menções ao

estado de Minas Gerais, e uma ao interior de São Paulo. Os estados do Espírito Santo e do Rio de Janeiro não foram mencionados, além de todos os estados das regiões sul e centro-oeste.

Fica nítido nessa análise e bem destacado no gráfico a relação entre pobreza e a região nordeste. Para exemplificar, destacamos a resposta de um entrevistado que relata que a associação entre nortistas e nordestinos e a pobreza é direta:

(1)Entrevistadora: Quais sotaques você acha que são relacionados a pessoas pobres?

Participante: de novo Norte e Nordeste ... pra mim é uma associação que as pessoas fazem diretamente (Entrevista 10)

É interessante relacionar esse resultado aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo em vista que, em 2021, as regiões Nordeste (48,7%) e Norte (44,9%) tinham as maiores proporções de pessoas pobres na sua população, já a região sul registrou o menor percentual, com 14,2% (Belandi, 2022).

Vale ressaltar a notável discrepância entre as menções recebidas pela região nordeste em contraste às regiões sul e sudeste, ao comparar esse resultado ao demonstrado no gráfico 2, ao verificar quais sotaques são associados a pessoas ricas.

Gráfico 2. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais sotaques são relacionados a pessoas ricas?*



Fonte: elaboração própria

Ao serem questionados *Quais sotaques são relacionados a pessoas ricas?*, estados da região sul e sudeste foram os únicos mencionados, não há menção às demais regiões. O estado de São Paulo foi o mais mencionado, nove vezes ao total, enquanto o Rio de Janeiro e a região sudeste como um todo foram mencionados quatro vezes cada, totalizando 17 menções. Já a região sul foi mencionada cinco vezes, o estado do Paraná recebeu duas menções e o sotaque gaúcho uma menção, totalizando oito menções para a região sul. Dados do IBGE apontam que a região sul tem a menor proporção de população pobre no Brasil, como aponta um dos entrevistados:

(2) Sul e Sudeste! infelizmente isso/isso é uma questão já econômica né? eh...eh...Sul e Sudeste concentra a população mais...eh...eh rica e acaba sendo valorizado por causa disso é uma/é uma consequência né? o mundo é capitalista! (Entrevista 12)

Porém, as poucas, ou até ausência, de menções à região nordeste nas perguntas com teor positivo apontam os estereótipos atrelados à população nordestina, como foi demonstrado no gráfico 2 e essa tendência se repete no gráfico 3:

Gráfico 3. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais sotaques são mais prestigiados?*



Fonte: elaboração própria

Ao serem perguntados acerca do prestígio, o Sudeste foi o campeão de menções, com 19 menções ao todo, sendo nove para o Rio de Janeiro, seis menções a São Paulo e quatro a região Sudeste como um todo. Em seguida, a região sul recebeu três menções e o Nordeste com apenas uma menção. Porém, quando perguntados acerca do desprestígio (gráfico 4), o cenário se inverteu. Diversos entrevistados apontam produções midiáticas como as principais razões para tais associações de prestígio e desprestígio:

(3) então...não sei eu/assim...eu acho que é muito aquela coisa de mídia também né? talvez assim...eh...essa coisa eixo Rio São Paulo

porque você vendo novela questão do Leblon e do Jardins só...sabe essas coisas? (Entrevista 10)

(4) eu acho que o Nordeste ele é visto muito como/há um preconceito muito grande com o Nordeste...as pessoas falam “ah...é bonito” e tal ... mas não valoriza... você não vê isso eh... constante na TV entendeu?... você não vê isso constante nos li/nos filmes então não há uma valorização se não tem eh... se não tem essa/essa visibilidade ... então eu já acho que não tem a valoriza/valorização (Entrevista 12)

Gráfico 4. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais sotaques são mais desprestigiados?*



Fonte: elaboração própria

Ao serem questionados quanto ao desprestígio, o cenário se inverte, as menções acompanham o movimento da pergunta sobre pobreza. O Nordeste recebeu o total de 11 menções, em contraposição a apenas uma menção na pergunta demonstrada no gráfico 3. Em seguida, as regiões norte e sudeste aparecem empatadas, com cinco menções, sendo que o Norte foi mencionado como um todo, e a região sudeste recebeu duas menções ao interior



de São Paulo, uma para Minas Gerais e uma para o Espírito Santo. Por fim, a região centro-oeste recebeu uma menção. Um fato observado nas respostas são as poucas menções aos estados da região centro-oeste. O dialeto caipira e o estado de Goiás foram citados poucas vezes quando perguntados sobre quais sotaques são mais desprestigiados, os mais imitados, associados a pessoas incultas e, também, a pessoas educadas.

(5) mas eu acho assim que a gente (nordestinos) sofre muito preconceito ... que as pessoas acham que a gente fala muito errado (Entrevista 14)

Gráfico 5. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais sotaques você acha mais próximo da Língua Portuguesa ensinada na escola?*



Fonte: elaboração própria

Preston (2013) disserta sobre a diferença entre o que seria a teoria popular da língua e a linguística. Na visão popular, a língua é imutável e uniforme, nesse sentido, há as derivações advindas do que seria o bom uso da língua, e, por fim, dentro do uso comum, existem os dialetos e os erros ou desvios, já considerados fora da

língua ideal. Levando em consideração esse olhar, os entrevistados, ao serem perguntados *Quais sotaques você acha mais próximo da Língua Portuguesa ensinada na escola?*, demonstraram que a crença da existência de um bom e correto uso da língua ainda está muito presente na visão popular, o que pode ser exemplificado por este falante, que considerou o português de Portugal como a variante mais próxima da Língua Portuguesa ensinada nas escolas:

(6) eu acho que nenhum se aproxima de fato assim que a gente possa falar “não...esse é muito próximo do português de Portugal”...eu acho que não...inclusive porque eu acredito que a gente nem/nem fale tão próximo ao português assim né? eu acho que a gente tem uma linguagem mais própria né?...talvez o sotaque traga essa/essa/essa diferenciação e essa identidade própria né?  
(Entrevista 6)

O estado do Espírito Santo, conhecido pela falta de marcas linguísticas fortes, foi o mais mencionado, totalizando sete menções. Tesch (2022) aponta que a variedade capixaba é qualificada como uma fala neutra porque não apresenta tantas marcas fonológicas, morfológicas, sintáticas e discursivas. Um dos participantes destaca que

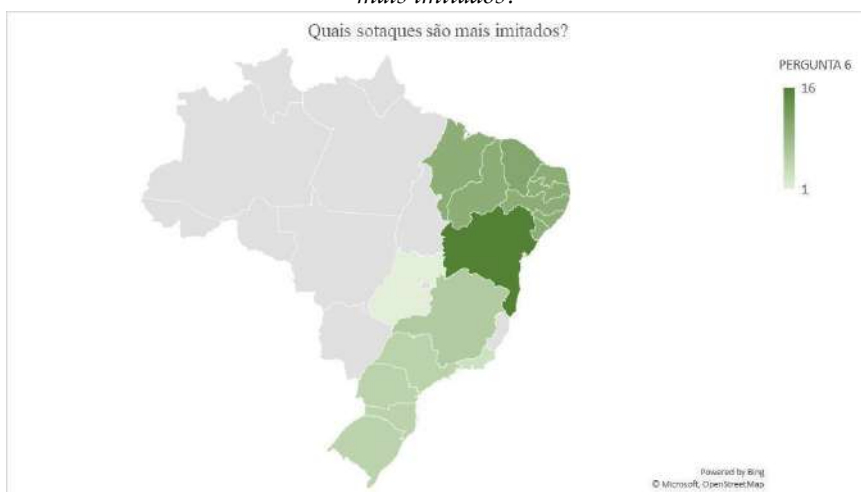
(7) eu não consigo identificar se a pessoa é capixaba ou não...assim não tem/eu acho que não tem um sotaque...eh...tão definido...eu não sei se é por causa de onde eu vim que é tão definido entendeu? eu acho que eu/ o Espírito Santo não tem isso essa/essa...essa identidade tão definida...talvez pela mistura também que tem aqui igual acontece com o extremo sul da Bahia (Entrevista 12)

O Espírito Santo recebeu sete menções, enquanto o Sudeste e o estado de São Paulo receberam três menções cada, ou seja, 13 menções ao todo. Seis entrevistados optaram por não responder a esta questão. Já a região sul recebeu três menções, sendo duas a região e uma foi Santa Catarina. O Nordeste recebeu quatro menções, sendo duas para o estado do Maranhão, uma para

Pernambuco e uma para a região como um todo. Por fim, o Norte recebeu uma menção.

Para Bagno (1999), a crença do senso comum é de que o Maranhão fala o melhor português do Brasil e esse fato é baseado na alta recorrência do pronome *tu* na fala maranhense em comparação ao resto do país. Porém, o autor considera essa crença um mito, porque, além do uso de *tu*, com verbo na 3ª pessoa do singular, fora do prescrito nas gramáticas, em alguns casos, a existência de uma variedade mais correta é um mito, e, na verdade, as variedades linguísticas atendem às necessidades comunicativas de cada comunidade de fala.

Gráfico 6. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais são os sotaques mais imitados?*



Fonte: elaboração própria.

Quando questionados sobre quais sotaques são mais imitados, o Nordeste foi a região que mais recebeu menções, com 17 no total, sendo 10 para a região como um todo, seis para a Bahia e uma para o Ceará. Destaco que ao mencionarem a Bahia, mais de um entrevistado disse que, geralmente, o sotaque baiano é imitado com

um tom cômico. Em seguida, o Sudeste recebeu 14, sendo seis menções para Minas Gerais, cinco para São Paulo e três para o Rio de Janeiro. O Sul recebeu cinco menções ao todo, sendo três menções para a região e duas ao sotaque gaúcho. Por fim, apenas uma menção ao Goiás.

Vale destacar que os entrevistados mencionam o sotaque nordestino como se a região Nordeste, a região do Brasil com mais estados, apresentasse apenas um sotaque homogêneo, enquanto os estados da região Sudeste foram os mais citados por nome, especialmente os estados São Paulo e Rio de Janeiro, o que aponta a falta de conhecimento dos participantes acerca da cultura e variações dos estados nordestinos, em detrimento às variedades paulista e carioca, estados que detêm as maiores produções televisivas e midiáticas do Brasil.

(8) acho também que por exemplo alguns sotaques nordestinos né? por exemplo o baiano... ahn...o pernambucano quando ele aparece né? numa/numa questão de divulgação midiática é muito/muito... forçado...chegando a não caracterizar de fato tal qual é dito né? no cotidiano assim não é/não é uma reprodução...de fato exata né? então a gente percebe por exemplo que quando se tem um sotaque carioca ou paulista a gente não tem uma/uma/uma caracterização mimética da coisa né? não é uma mimese ali né? como se fosse algo natural como se falasse normal ... já nos sotaques nordestinos e/e até sulistas a depender do caso né? a depender da/da representação que aparece pra gente aí...eu estou te falando sobre a questão dessa valorização em termos midiáticos né? que é o que chega pra todos assim aí a gente tem uma caracterização mais cara/caricatural né? (Entrevista 6)

Os entrevistados também destacam que os sotaques da região Nordeste, quando imitados, é com um teor cômico, baseado em diferentes estereótipos.

(9) imitado? eh...eu vou continuar com o Nordeste! acho que/ah...mas o/o/o paulista também eu já vi muito assim

em/principalmente em sala de aula...os meninos quererem eh...é assim se for imitar pra uma coisa positiva uma coisa mais/aí eu já vi os meus alunos indo mais pro paulista...mas se for uma questão mais de zoação aí vai mais pro Nordeste eu já percebi muito isso...há um preconceito muito grande culturalmente com o Nordeste (Entrevista 12)

Gráfico 7. Regiões e estados mencionados pelos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro para a pergunta *Quais sotaques brasileiros te irritam?*



Fonte: elaboração própria.

Quando perguntados sobre os sotaques brasileiros que os irritam, o principal mencionado pelos participantes é São Paulo com nove menções. Vale destacar que, dentre as nove menções, vários participantes apontaram que nesse estado há a separação entre o sotaque do interior paulista e o da capital paulista.

(10) eu não tenho muita paciência para o sotaque paulista...não tenho principalmente da capital...aí tem uma questão/eu não sei assim eh...estou abrindo meu coração para você (risos) aquela coisa muito/tenho al/algumas pessoas que querem transparecer a coisa muito certinha sabe? e aí tem uma fala assim aquela coisa meio que...eh...não sei

assim de/de cult aí aquela coisa assim nossa isso me deixa assim meu Deus do céu aí eu/eu não consigo (Entrevista 10)

(11) Entrevistadora: tem algum sotaque do Brasil que te irrita?

Participante: aquele de paulista lá do interior (risos) (Entrevista 14)

O segundo sotaque mais mencionado foi o carioca, com seis menções, em seguida o gaúcho mencionado três vezes. Os sotaques de Santa Catarina, Minas Gerais e a região Nordeste foram mencionados apenas uma vez.

### **Considerações finais**

O Brasil, com sua dimensão continental, apresenta uma grande diversidade de variedades linguísticas e com o objetivo de observar algumas avaliações a respeito dos sotaques brasileiros desenvolvemos as discussões aqui elencadas.

Em geral, as respostas dos entrevistados que atualmente moram no Espírito Santo e que nasceram e viveram por um tempo em outro estado brasileiro apontam para o fato de que os sotaques das regiões nordeste e norte são os mais mencionados em perguntas de teor negativo, Em contrapartida, os estados da região sudeste e sul são mais associados a aspectos positivos.

Essa discrepância entre as perguntas em que as regiões nordeste e norte receberam mais menções, e as perguntas em que as regiões sudeste e sul receberam mais menções pode apontar estereótipos e preconceito linguístico contra as populações nordestinas e nortistas. Em vista disso, Bagno aponta que

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o "melhor" ou o "pior" português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. (Bagno, 1999, p. 51)

Em geral, a região centro-oeste recebeu poucas menções, o dialeto caipira e o estado de Goiás foram citados poucas vezes quando perguntados sobre quais sotaques são mais desprestigiados, os mais imitados, associados a pessoas incultas e também a pessoas educadas, o que foi um fato curioso observado.

A linguística e as pesquisas de percepção/avaliação linguística têm um papel insigne para a justiça social, pois, por meio desses, podemos apontar e denunciar crenças que perpetuam o preconceito linguístico, e, assim, trilhar o caminho para o respeito linguístico.

Scherre (2020), em sua fala no ABRALIN ao Vivo, destaca que as diferenças linguísticas no plano social são partes essenciais para a construção da identidade, então, ao contrário do preconceito linguístico, o respeito linguístico implica a capacidade de ouvir o outro sem julgamento de valor, brincadeiras e piadas direcionadas à fala, e, especialmente, sem intolerância.

Nestas considerações finais, destacamos que os resultados apresentados neste estudo não devem ser considerados, de forma alguma, para a perpetuação desses julgamentos de valor e sim devem servir de base para uma reflexão da motivação dessas associações, buscando a defesa do respeito linguístico, como bem defende a professora e pesquisadora Maria Marta Pereira Scherre.

## Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BELANDI, C. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. **Agência de Notícias IBGE**, 02 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias>

/noticias/3568\_7-em-2021pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-des-de-2012. Acesso em: 25 set. 2023

CAMPBELL-KIBLER, K. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ing)**. Tese de Doutorado. Stanford University, 2006. 282f.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; ROST-SNICHELOTTO, C. A.; TAVARES, M. A. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. **Todas as Letras**, v. 18, n.2, p. 64-84, 2016

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

USHIRO, L. A importância de estudos de avaliação e percepções sociolinguísticas. **Revista de Letras**, v. 1, n. 40, 17 jul. 2021.

PRESTON, D. Language with an attitude. In: CHAMBERS, J. K.; SCHILLING, N. (ed.). **The Handbook of Language Variation and Change**. 2. ed. Malden/MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 157-182.

SCHERRE, M. M. P. Respeito Linguístico: contribuições da Sociolinguística Variacionista, 2020. **Palestra apresentada no ABRALIN Ao Vivo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=W4XqhsiB9I0>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

TESCH, L. M. **O sotaque capixaba: um estudo de percepção**. 2021. Relatório final (Pós-doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2021.

TESCH, L. M. Sotaque capixaba: um estudo de percepção. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 16, n. 34, p. 225-242, 2022.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Parábola, 2006 [1975].





## **Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos: possibilidades e desafios**

Samir Rosa dos Santos  
Tatiana Bolivar Lebedeff

### **Introdução**

Este texto apresenta uma investigação de abordagem qualitativa e exploratória (Paiva, 2019) que analisa a percepção de cinco professoras de surdos, do Ensino Fundamental, sobre a Proposta Curricular para o ensino de Português como segunda língua para surdos (PSLS) publicada pelo Governo Federal em 2021.

O processo de realização da proposta contou com a colaboração de diversos profissionais com experiência na Educação Bilíngue para surdos:

Os vinte e seis pesquisadores participantes dessa construção foram formalmente convidados pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos para a elaboração desta proposta curricular. A ação foi executada com grande dedicação e desprendimento, uma vez que, além de suas tarefas cotidianas, os pesquisadores se dedicaram na construção desta proposta curricular (Brasil, 2021a, p. 11).

Ainda, conforme o texto, os pesquisadores foram agrupados em cinco grupos de trabalho de acordo com as suas experiências profissionais para atuarem na produção dos cadernos. Os cadernos perpassam toda a vida do estudante surdo: da Educação Infantil ao Ensino Superior. O MEC sistematizou o ensino de Português para surdos em cinco níveis que têm início na Educação Infantil, o Nível Aprendiz Explorador (Brasil, 2021b), seguindo para o Ensino

Fundamental I, o Nível Iniciante (Brasil, 2021c), logo após o Ensino Fundamental II que é chamado de Aprendiz Básico (Brasil, 2021d). Os últimos dois níveis são o Aprendiz Independente (Brasil, 2021e) que se refere ao Ensino Médio e o Aprendiz Proficiente (Brasil, 2021f) referindo-se ao Ensino Superior.

O ensino de língua portuguesa para surdos, de acordo com a proposta, não é sinônimo de simplificação, como para alguns pode parecer, visto que não serão utilizados os mesmos parâmetros elaborados para os alunos ouvintes (Brasil, 2021a-f). Pelo contrário, o objetivo é planejar conteúdos que vão ao encontro das reais necessidades comunicativas dos surdos.

Uma vez que as línguas são passíveis de serem analisadas por meio de diferentes componentes, a Proposta Curricular utiliza como base o Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR/QCER), que compreende o ensino e a aprendizagem de línguas baseados em níveis de fluência.

[...] o QCER é definido, em termos globais, como uma base comum para os países da comunidade europeia determinarem as habilidades comunicativas esperadas em cada estágio do desenvolvimento linguístico, tornando-se um facilitador para a mobilidade dentro do continente (Cani; Santiago, 2018, p. 1173).

Além da novidade do uso do QCER para a organização da proposta, outro dado interessante a ressaltar é que a competência comunicativa está muito presente na construção do currículo apresentado pelo MEC, pois o objetivo é que a linguagem seja vista em diferentes componentes.

Tendo em vista que a publicação do MEC é resultado de uma demanda antiga, tanto da comunidade surda como dos docentes que trabalham com surdos, sobre uma proposta curricular de ensino de português específica para surdos, acredita-se ser pertinente investigar a percepção de professores sobre o documento.

Para compreender a percepção de professores de surdos sobre a possibilidade de utilização do currículo do MEC nas escolas, nos anos iniciais, foi encaminhada a Proposta Completa (caderno introdutório mais cinco cadernos) para um grupo de 5 docentes que trabalham com anos iniciais em escolas de surdos. Foi solicitado a elas que lessem o Caderno II e refletissem sobre a proposta. Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais. O presente trabalho apresenta as opiniões dessas docentes. Na próxima seção serão apresentados os três primeiros cadernos e, em seguida, a investigação realizada com professoras de surdos de duas escolas da região sul do RS.

### **Os três primeiros cadernos da Proposta Curricular para o ensino de Português como segunda língua para surdos**

Neste trabalho serão apresentados apenas o caderno Introdutório, o Caderno I (relativo à Educação Infantil) e o Caderno II (relativo ao Ensino Fundamental I), tendo em vista que as entrevistadas são docentes dos anos iniciais.

O primeiro caderno, o *Caderno Introdutório*, apresenta de forma geral os cinco cadernos referentes a cada nível da educação. Nele é narrado o processo de realização do projeto, as habilidades, conteúdos e competências são apresentadas por meio de quadros de referência para o ensino de português para surdos (QREPS).

O segundo caderno, o de número I, destina-se para os parâmetros que deverão ser utilizados para o ensino de português como segunda língua na Educação Infantil. Também chamado de Aprendiz Explorador, está dividido em 3 (três) ciclos, o alpha 1, alpha 2 e alpha 3, sendo o primeiro a partir dos 0 até 1 ano e 6 meses, o alpha 2 de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses e o terceiro de 4 anos até 5 anos e 11 meses (Fig. 1).

Figura 1. Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos na Educação Infantil.




Fonte: Brasil (2021a, p. 18)

De acordo com a proposta, a etapa em que se vê a escrita será somente a partir do ciclo alpha 2, aparecendo como pré-escrita, a qual se dará mesmo antes do aluno entrar na escola, pois o primeiro ciclo escolar, chamado de alpha 1, destina-se à inserção escolar dos estudantes surdos enfocando a aquisição da Libras.

As diretrizes da proposta no formato de Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos (QREPS) são expostas também em quadros que norteiam o trabalho do professor (Fig. 2):

Figura 2. Fragmento da tabela *Práticas de linguagem: leitura visual* (Caderno II).



**PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL**

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significar aspectos observados (gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais), durante a sinalização de histórias reais, diálogos e relatos de fatos acontecidos e fictícios, fábulas, contos e lendas.</li> <li>- Verificar estados e sensações, como alegria, tristeza, angústia, insegurança, ironia, surpresa, confronto, rejeição, entre outros nas contações de histórias reais, relatos de fatos acontecidos e fictícios, fábulas, contos e lendas.</li> <li>- Interagir com expressões faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação, durante a contação das histórias, quando o professor faz perguntas sobre a história, personagens etc.</li> <li>- Utilizar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, na imitação dos movimentos produzidos e sinais realizados pelo professor durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.).</li> <li>- Participar de atividades que envolvam espelhos para que possam identificar suas próprias reações e expressões faciais em relação às histórias contadas.</li> <li>- Demonstrar expressões afetivas (alegria, tristeza, raiva, angústia, entre outros) nas contações de histórias em tirinhas, nos relatos, nos poemas visuais.</li> </ul>	Práticas leitoras de representação simbólica da linguagem e de interação com o outro	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contos</li> <li>-Diálogos</li> <li>-Fábulas</li> <li>-Lendas</li> <li>-Poemas visuais</li> <li>-Relatos</li> <li>-Tirinhas</li> </ul>	SIGNIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES IMAGÉTICAS EM TEXTOS MULTIMODAIS

Fonte: Brasil (2021b, p. 13)

Os primeiros QREPS são os destinados à aquisição da Libras, no Ciclo Alpha na Educação Infantil, a fim de que esta seja a língua não apenas de mediação, mas também sirva para as práticas de análise contrastiva com o Português. Dessa maneira, os alunos deverão obter fluência em sua L1 para que possam aprender através dela e compará-la com a L2, o português escrito, durante o seu processo de escolarização como um todo, até mesmo para o ensino superior, um grupo com necessidades específicas.

A perda auditiva faz com que o indivíduo tenha maior acesso ao canal visual, tornando a língua de sinais biologicamente natural para ele. Ao ter acesso ao bilinguismo (língua de sinais e à língua portuguesa) o surdo tem a seu alcance um leque mais amplo de recursos linguísticos, que atendem melhor suas necessidades, favorecendo o seu acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existente na sociedade (Rossi, 2010, p.73)

A compreensão do mundo, e, por conseguinte, a compreensão dos artefatos culturais, sociais e linguísticos são dependentes da fluência na LS por parte de todos os envolvidos na educação de surdos, posto que não se pode garantir um pleno aproveitamento das práticas e atividades educativas em um aprendiz que tenha dificuldades na interação com o educador em decorrência de sua defasagem na L1.

A garantia de uma escola que eduque de fato, e que supere as barreiras da comunicação, exige que a proposta pedagógica assegure recursos e serviços educacionais, para dar suporte complementar e/ou diferenciado daqueles comumente oferecidos, e, assim, garanta o atendimento às diferenças dos sujeitos surdos (Mourão; Silveira, 2009, p. 174).

De forma bastante simplificada, pode-se dizer que a garantia do ensino do Português escrito requer que os alunos surdos sejam plenamente capazes de compreender e expressar-se em sua L1. Sendo esta a primeira etapa na escolarização de alunos surdos, deve-se garantir o seu desenvolvimento linguístico na LS, a fim de poderem interagir com seus pares e professores. Contudo, a realidade linguística das crianças surdas, em sua maioria filhas de famílias ouvintes, interfere diretamente em seu aprendizado, pelo fato de que elas precisam da escola para proporcionar o *input* em sua L1. Diferentemente de crianças ouvintes, que adquirem a sua L1 com seus pais e/ou cuidadores, as crianças surdas filhas de pais ouvintes precisam do suporte da escola para a sua aquisição linguística.

As dificuldades para a aquisição da linguagem para crianças surdas são maiores quando elas estão inseridas em uma família em que os pais são ouvintes. Isso acarreta a dificuldade no desenvolvimento da aquisição da linguagem em um período relativamente correto para essa criança, já que a língua que está sendo utilizada entre as pessoas que convivem com esta criança não é a LIBRAS. Por isso, há a necessidade de inserir adultos surdos nas escolas (Lima; Santos, 2014, p. 33).

Garantir o pleno desenvolvimento linguístico de crianças surdas em Libras é de extrema importância para todo o seu processo cognitivo e escolar. A aquisição da LS por crianças surdas ainda é um tema bastante discutido, apesar de haver diversas opiniões. É de grande consenso que os surdos que adquirem cedo a Libras têm vantagens cognitivas e comunicativas comparados aos que tiveram aquisição tardia. Autores como Quadros (2011) e Pietta (2016), entre outros, discutem a importância da aquisição da primeira língua em um determinado período etário para o pleno desenvolvimento não só linguístico, mas também cognitivo. Nesse sentido, os alunos que não têm acesso nos primeiros anos de vida têm o processo de aquisição da linguagem em defasagem.

Muitas famílias ouvintes com filhos surdos insistem em uma educação convencional com moldes ouvintes para seus filhos surdos e apenas aceitam a Libras depois de tentativas frustradas de inclusão. O problema nesses casos é que seus filhos são privados de comunicação, até mesmo dentro de suas casas: “talvez os casos mais extremos de privação linguística sem privação social envolvem os estudos de surdos sem input convencional. Os pais das crianças surdas tendem a educar seus filhos utilizando uma linguagem oral proibindo o uso da língua de sinais” (Pizzio; Quadros, 2011, p. 48).

Esses pais impedem o desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus filhos, ao insistirem que se utilize a língua oral, e fazem com que eles permaneçam isolados linguisticamente em seus próprios lares. Por isso, há um benefício na aquisição da Libras que ocorre



nas escolas de surdos, pois é dado ao surdo uma língua para se expressar. A escola possibilita o desenvolvimento da identidade linguística e cultural surda, e isto servirá de base de todo o trabalho a ser desenvolvido para o ensino de L2 por meio da Libras.

Sabe-se que, em sua maioria, os surdos são oriundos de lares ouvintes que desconhecem a Libras e, por isso, adquirem a Libras na escola. Sendo assim, a aquisição da L1 por grande parte dos surdos ocorre no ambiente escolar, tendo os professores como modelos linguísticos, “mas o ideal é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam inseridas na escola bilíngue, assim que diagnosticada a surdez. O contato com outros surdos, desde a mais tenra idade, fará com que a criança adquira a língua de sinais” (Streichcen *et al.*, 2016, p. 98).

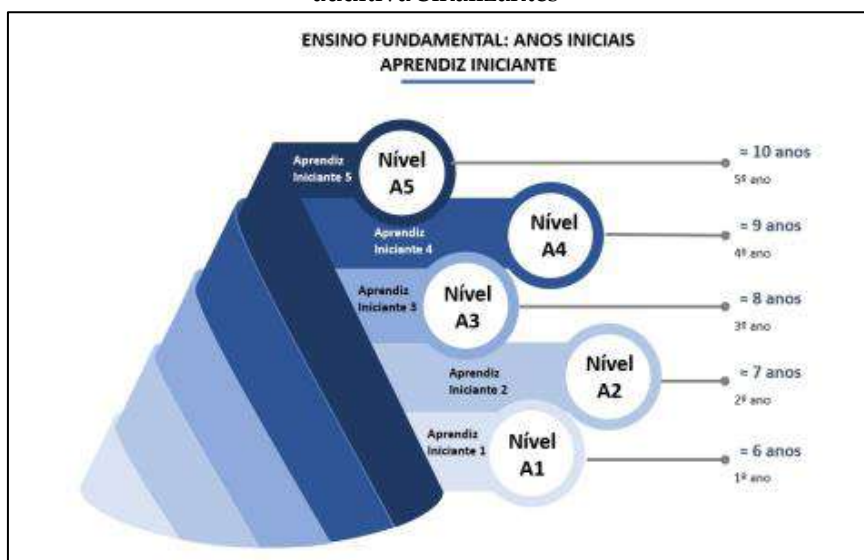
Outro ponto que demanda bastante atenção diz respeito ao fato de que toda a proposta de trabalho apresentada pelo MEC (Brasil, 2021a-f) parte da fluência na LS. Ainda que seja adaptável a diversas realidades e contextos, a Proposta inicia com a aquisição da Libras para que sirva de língua de instrução e de análise, o que é um grande desafio, como já foi mencionado.

Os professores utilizarão a Libras para comunicarem-se com seus alunos surdos e explicar o conteúdo em suas aulas. Porém, a análise contrastiva entre Libras e português é sugerida como uma forma visualmente clara para o aprendizado do Português escrito. “Dessa forma, entende-se que o profissional, para trabalhar com o bilinguismo dentro das escolas bilíngues, precisa ser ouvinte, com proficiência em ambas as línguas: Libras e LP” (Streichchen *et al.*, 2016, p. 98).

Diante da necessidade de ser fluente na Libras, surgem alguns questionamentos quanto à fluência na Libras dos alunos e dos professores. É necessário questionar como os professores poderão explicar conteúdos de complexidade sem a fluência na Libras. O segundo questionamento diz respeito aos próprios alunos, dado o fato de que muitas das crianças que ingressam nas escolas de surdos não são proficientes em Libras.

O caderno de número II apresenta os parâmetros que deverão ser utilizados para o ensino de Português Escrito como segunda língua no Ensino Fundamental I. Também chamado de Aprendiz Iniciante, está dividido em 5 (cinco) ciclos, o A1, A2, A3, A4 e A5, referentes aos 5 (cinco) anos do Ensino Fundamental I. A Figura 3 ilustra a estrutura e subdivisões.

Figura 3. Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência auditiva Sinalizantes




Fonte: Brasil (2021c, p. 12)

Este caderno dá início às práticas mais formais de alfabetização e letramento, as quais até então são propostas de maneira mais casual e menos sistematizada. Nos QREPS deste caderno, é possível encontrar a proposta de utilização de alguns gêneros textuais do cotidiano através da mediação do professor.

Devido à especificidade dos surdos que, além de aprendiz de um código, também são aprendizes de uma língua na modalidade escrita, a leitura autônoma somente passará a acontecer nos anos finais do Fundamental I, conforme a Figura 4.

Figura 4. Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: expressão escrita* (Caderno II)

 <b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA</b>				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<b>Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabecalho, representação visual, listas etc.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação) na produção de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas.</li> <li>- Estabelecer relação do objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas.</li> <li>- Diferenciar letra de imprensa de letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas, nas atividades práticas da escrita.</li> </ul>	Construção do sistema alfabético	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agendas</li> <li>-Avisos</li> <li>-Bilhetes</li> <li>-Cardápios</li> <li>-Cartas</li> <li>-Convites</li> <li>-Diários</li> <li>-Listas</li> <li>-Recados</li> <li>-Receitas</li> <li>-Regras de jogos/ brincadeiras</li> </ul>	FORMAÇÃO (MULTISSEMÍOTICA) DA ESCRITA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empregar, ainda que de forma inconsistente, sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias, culturais e científicas.</li> <li>- Utilizar outros sinais, além das letras, como pontos finais, de interrogação e de exclamação, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas.</li> </ul>	Convenções da escrita: pontuação e acentuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agendas</li> <li>-Avisos</li> <li>-Bilhetes</li> <li>-Cartas</li> <li>-Contos</li> <li>-Convites</li> <li>-Fábulas</li> <li>-Listas</li> <li>-Poemas</li> <li>-Quadrinhos</li> <li>-Recados</li> <li>-Regras de jogos/ brincadeiras</li> </ul>	

Fonte: Brasil (2021c, p. 23)

A Proposta Curricular para o ensino de Português como segunda língua para surdos sugere que seja realizada uma avaliação inicial dos estudantes. Enquanto planejamento a longo prazo, a avaliação inicial é recomendada para servir como diagnóstico aos professores. Nesse sentido, observam-se duas questões relevantes: a primeira diz respeito à necessidade de conhecer o nível linguístico dos alunos, e a segunda está relacionada à necessidade de adaptação do próprio documento às diversas realidades e contextos educacionais.

Sabe-se que existem diferentes contextos educacionais para pessoas surdas no Brasil, podendo elas estudarem em escolas de

surdos, classes especiais ou classes mistas. Para que se viabilize a utilização da proposta, os professores/coordenadores deverão levar em consideração os seus próprios contextos. No caso de surdos em contextos de inclusão, nos quais muitos professores não possuem experiência no ensino bilíngue, faz-se necessário, além das questões espaciais, a formação continuada, como destacam Mourão e Silveira (2009, p. 174):

Assim, a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem ressoado em uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais, podemos destacar a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, não basta apenas que estes aprendam a Libras, mas, sim, que aprendam, em seus cursos de formação, como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades dos aprendizes surdos.

De acordo com seu texto base, a proposta parte de um ambiente ideal, propício ao desenvolvimento linguístico e intelectual de alunos surdos. No caso mais específico do Caderno II, pressupõe-se que os alunos já tenham passado pela educação infantil e adquirido a Libras antes do processo de alfabetização.

Por fim, um teste de nivelamento pode servir como um diagnóstico sobre o tipo de conteúdo que deverá ser desenvolvido com os alunos de certo nível se houver a disponibilidade de amostras de desempenho de diferentes alunos. De posse dessas amostras, o professor poderá organizar seu programa de ensino de acordo com as necessidades de seus alunos, e não apenas tratar de questões previamente selecionadas para o curso (programa do curso) (Santos, 2007, p. 32).

Reitera-se aqui a relevância da Libras para o desenvolvimento dos demais conteúdos a serem ensinados, neste caso, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na forma escrita. Em toda a sua extensão, a proposta frisa a necessidade de os professores partirem de uma perspectiva que tenha a Libras como

língua de mediação e instrução. Nesse sentido, há um grande desafio para os docentes:

Para os educadores o desafio de aprender uma nova língua se constitui pela diferença da estrutura tradicional das línguas orais-auditivas, já que a Libras é de natureza visuo-espacial, e isso implica em certa educação por parte dos professores a essa questão comunicação, pois os hábitos e atitudes orais-auditivas que o ouvinte tem internalizado se difere das habilidades aguçadas do canal visual desenvolvidos pela pessoa com surdez (Rossi, 2010 p. 81).

Os professores que quiserem utilizar a proposta precisam partir do mesmo escopo e respeitar os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o documento. As adaptações contextuais são necessárias, porém estes princípios que devem sempre ser considerados: a LS como língua de instrução e o respeito à cultura e à visualidade.

Além da proposição de um teste inicial de cunho diagnóstico, ocorre a proposição de um teste final com o intuito de averiguar as habilidades aprendidas, ou não, durante o período letivo. Isso se direciona a uma prática bastante utilizada no contexto educacional, que é a sondagem de quais conhecimentos foram ou não aprendidos: “ao contrário dos testes de proficiência, os testes de rendimento servem para identificar o que os estudantes aprenderam, individualmente ou em grupos, em relação ao que foi estudado em um determinado período. Há dois tipos de testes de rendimento finais e os testes parciais” (Santos, 2007, p. 31).

O professor não visa, por meio de testes de rendimento, classificar os alunos em relação a níveis de proficiência, mas sim descobrir se conteúdos específicos trabalhados por ele podem ser considerados como compreendidos. Contudo, uma vez que se fala em aprendizagem de línguas, pensa-se em um contínuo, somando o estudo a novas aprendizagens.

Evidentemente, não se trata de reprovação ou aprovação de forma única, visto que existem diferentes sistemas em todos os países,

e a Proposta é adaptável. À guisa dos currículos de L2/Língua estrangeira, visa-se a que os estudantes surdos possam usufruir de um estudo de língua organizado para a proficiência em português escrito. “A outra perspectiva do NIVELAMENTO é a harmonização de níveis numa primeira fase a fim de que os estudantes possam evoluir de forma mais harmônica. Esse nivelamento pode ocorrer na primeira fase de todas as etapas” (Brasil, 2021a, p. 34).

Entretanto, parte-se do conhecimento do aluno a respeito de sua L1 para alcançar o conhecimento na L2, além de incluir aspectos culturais surdos e ouvintes nas discussões. “Dessa reflexão emerge a compreensão de que o ensino de PSLs focaliza a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, ensinamos, assim, o Português escrito, tendo a Língua de Sinais como língua de instrução e mediação desse processo, no contexto educacional” (Brasil, 2021a, p. 29).

Entende-se que a Libras terá, durante todo o processo, um protagonismo juntamente com o Português escrito. No que tange à legislação, a alfabetização deve ser concluída até o 2º ano do fundamental. Porém a leitura autônoma por parte de pessoas surdas ainda não se faz possível nesta fase do ensino, como apresenta o texto da Proposta, que flexibiliza este tempo.

A alfabetização se concretiza até o segundo ano do Ensino Fundamental, conforme o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Mesmo com igualdade de oportunidades e em atendimento às especificidades educativas dos estudantes surdos, a autonomia na leitura e na escrita do Português como segunda língua para essa comunidade ainda não ocorre nessa fase da escolarização (Brasil, 2021b, p. 9).

De acordo com a proposta, é preciso levar em conta as diferenças da experiência visual e linguística dos alunos surdos, para que não ocorram imposições que possam prejudicar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos, uma vez que

os surdos acessam o mundo por meio da visualidade e adquirem conhecimento também por meio de uma língua viso-espacial.

É somente tendo acesso aos bens culturais, por meio de sua língua e da cultura letrada, que os Surdos poderão, de fato, fazer parte do mundo de forma atuante, contribuindo para coletividade, participando de sua construção de maneira mais justa, por meio do exercício consciente uma cidadania pautada em condições de igualdade (Moura, 2008, p. 36).

No caso das crianças surdas, a aprendizagem da leitura e da escrita está atrelada à aprendizagem de um segundo idioma:

Comparações das habilidades/competências entre quaisquer pessoas, tomando-se uma como parâmetro de eficiência, devem ser evitadas, já que a diversidade humana precisa ser respeitada. Logo, comparar o que os ouvintes fazem com o que os surdos fazem, considerando os primeiros como parâmetro, é ainda mais reprovável, devido às especificidades físicas de cada um e às oportunidades sociais desiguais ofertadas aos surdos (Souza, 2018, p. 44).

O aluno ouvinte aprende a representar graficamente o que já utiliza nas interações interpessoais, em casa, na escola etc. Outro ponto bastante vantajoso para o ouvinte relaciona-se à natureza fonológica da escrita, aprende-se a representar de forma gráfica os fonemas que se utilizam na fala.

Uma criança ouvinte, após algum contato com a leitura e a escrita, basear-se-á nos aspectos fonológicos da escrita para a representação gráfica das palavras. Tal fato é evidenciado em algumas dificuldades durante o processo de alfabetização apresentadas por algumas crianças.

Ao se falar em ensino da modalidade escrita da LP, faz-se referência a uma etapa que, necessariamente, pospõe-se ao conhecimento da modalidade oral e é, convencionalmente, nas escolas regulares, o objeto do ensino ao se ensinar a língua a crianças ouvintes, que já

conhecem a LP, sabem conversar com os pais, com os colegas de sala e com os seus vizinhos; já receberam boa parte do conhecimento de mundo que a interação linguística oral efetiva e contínua lhes pôde proporcionar. As crianças ouvintes é que, de posse desse conhecimento, estão, em geral, prontas para aprender essa ‘modalidade escrita’, e não as surdas (Souza, 2018, p. 39).

Os surdos, durante o processo de leitura e escrita, passam a aprender cada palavra individualmente, tendo de memorizar cada letra a fim de serem capazes de representá-las. Um ouvinte alfabetizado, por sua vez, será capaz de representar por meio da escrita palavras sem que as tenha lido anteriormente.

A seguir, será apresentada a investigação realizada com professoras de estudantes surdos, a fim de compreender a recepção delas acerca da Proposta Curricular para o ensino de Português como segunda língua para surdos.

### **Caminhos da investigação**

A pesquisa foi realizada durante o período de isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19. Foram contatadas, via mensagem por WhatsApp, cinco professoras de anos iniciais que trabalhavam em escolas de surdos. Ao aceitarem o convite para participar da pesquisa, foi encaminhado para todas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bem como os cinco cadernos que da proposta do MEC. Foi solicitado que lessem o segundo caderno para a realização das entrevistas.

O grupo de professoras é bastante similar quanto à formação e cursos de capacitação, sendo todas ouvintes e docentes de duas escolas para Surdos da região sul do Rio Grande do Sul e atuam no Ensino Fundamental I. Todas possuem cursos de Libras no nível avançado, e algumas possuem curso de formação em tradução e interpretação em Libras, por isso, foram categorizadas como fluentes, conforme as informações disponibilizadas na Tabela 1, com nomes fictícios.



Tabela 1. Perfil das participantes

<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Formação específica</b>	<b>Experiência na área</b>	<b>Nível de Fluência</b>
<b>Cláudia</b>	Magistério nível médio e Graduação em Pedagogia	Curso Técnico de TILS e Pós-graduação em Educação de Surdos	6 anos	Fluente – curso de TILS
<b>Inês</b>	Graduação em Pedagogia	Curso Técnico de TILS e Pós-graduação em Educação de Surdos	5 anos	Fluente – curso de TILS
<b>Isabel</b>	Graduação em Pedagogia Graduação em Letras - complementação Mestrado em Educação	Pedagogia Bilíngue Curso de TILS Pós-graduação em Educação de Surdos	8 anos	Fluente – curso de TILS
<b>Renata</b>	Magistério nível médio, Graduação em Filosofia Mestrado em Educação Matemática	Pós-graduação em AEE Pós-graduação em Libras	11 anos	Fluente – curso de TILS
<b>Rosa</b>	Magistério nível médio e Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em AEE e Capacitação	3 anos	Avançado – curso de Libras avançado

		em Libras de 520h		
--	--	----------------------	--	--

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram agendadas individualmente e realizadas remotamente, via *Google Meet*, e tiveram em média a duração de 30 a 45 minutos. O roteiro de entrevista serviu para guiar a conversa e trazer novos tópicos para o diálogo com os professores. Durante as suas falas, todas demonstraram grande preocupação com o letramento de seus alunos e com a necessidade de formarem leitores no Português escrito. Desse grupo, várias buscaram maior qualificação através de cursos de formação na área da tradução e interpretação em Libras

## Resultados

A partir dos dados gerados pelas entrevistas foram organizadas oito categorias a partir das recorrências de uma determinada palavra ou expressão capazes de formar agrupamentos por significados: a) clareza e extensão do texto; b) material e atividades; c) formação continuada; d) divulgação para as escolas; e) diferentes níveis de proficiência; f) fluência dos professores; g) aspectos a adotar após a leitura; h) competência comunicativa e CEFR. Dada a limitação de espaço, essas categorias não serão exploradas individualmente neste texto. Serão discutidas as inferências mais gerais utilizando-se excertos das entrevistas.

Uma questão apontada pelas entrevistadas foi a necessidade de maior divulgação do currículo para as escolas com alunos surdos. Além disso, ficou evidente a necessidade de cursos de formação continuada para as escolas.

Apesar de terem gostado do texto, e, segundo elas, terem compreendido o que este propõe para que seja feito em sala de aula, a questão do material didático foi suscitada. Para algumas professoras a Proposta carece de exemplos:

*Os alunos têm muita dificuldade com o Português, na leitura e na hora de escrever. Gostaria que o material tivesse mais atividades voltadas à memorização porque eles sempre apresentam problemas na hora de escrever, quanto à ordem das palavras. Gostaria de um material ou sugestão de atividades que me ajudasse a solucionar este problema (Rosa).*

*Gostei muito da proposta, mas eu senti falta de mais sugestões de atividades. Como vou usar este currículo? Existe algum projeto de publicar um livro didático? Acho que faltam atividades para a sala de aula e também sugestões de como usar a proposta (Cláudia).*

Outro ponto bastante relevante levantado nas entrevistas pelas participantes foi a dificuldade de iniciar a Proposta tendo em vista a discrepância de proficiência em Libras de seus alunos.

*Como vamos alcançar os surdos que não estão no mesmo patamar dos demais? Tem muita diferença entre os níveis de fluência de cada aluno (Cláudia).*

*Gostei da proposta, mas acredito que o fato de que a maioria dos alunos chega à escola e só depois aprende a Língua de sinais seja um impasse. Porque ele inicia na Educação Infantil e boa parte dos alunos só começa a estudar na escola a partir do Ensino Fundamental (Inês).*

Ainda, em relação à adoção do documento por parte das escolas, é necessário, primeiramente, que a instituição passe a utilizar o documento para o seu plano de ensino, posto que a Proposta apresenta um planejamento contínuo. Isso não quer dizer que as escolas não possam adaptá-lo a suas realidades, porém necessitam utilizá-lo numa perspectiva de trajeto pedagógico para ensino de Português:

*Creio que é possível usar, mas precisamos adaptar, pois, como falei, achei que os conteúdos são muitos extensos e não é possível trabalhar com todos na minha realidade, isso porque os meus alunos na maioria chegam em ter conhecimento alguma da língua de sinais e só passam a usá-la na escola (Rosa).*

Cabe destacar que as entrevistadas consideraram que a aplicação da Proposta nas escolas aponta para demanda de formação para os professores que irão utilizá-la. Todas as entrevistadas salientaram que sua formação inicial não contemplou o bilinguismo surdo, aprenderam sobre surdez nos cursos de formação de Intérpretes e em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

*Eu já fiz vários cursos de Libras, completei todos os níveis, mas ainda não me sinto fluente. Onde posso buscar a fluência? (Rosa).*

*Olha, eu achei muito interessante, mas tudo isso exige do professor muita fluência na Libras e além da fluência a capacidade de analisar, explicar e comparar as duas línguas. O professor precisa ter muito conhecimento sobre a gramática da Língua de sinais e do Português (Isabel).*

Nesse sentido, é importante destacar que é necessário investigar como professores de escolas de surdos que não tiveram sua formação inicial na área da Letras/Linguística compreendem o ensino de L2. Além disso, é preciso verificar de que forma esses profissionais podem compreender essa curricularização que utiliza muito das teorias de ensino de L2.

As entrevistadas consideraram a Proposta muito interessante e comentaram que seria muito bom se as respectivas escolas a implementassem:

*Como ponto positivo, eu destacaria o uso de tecnologias, acho que foi bem pensado incorporar o *WhatsApp*, pois os alunos utilizam muito. Eu nunca havia pensado nisso, e vou passar a usar nas minhas aulas como uma forma de interação entre os alunos (Isabel).*

*Eu pretendo apresentar para os professores, e quero discutir com eles o uso da proposta. Gostei bastante, acho que apresentam uma forma de ensinar Português bem eficaz. Percebi depois de ler que a leitura e a interpretação têm de ser mais trabalhadas. (Renata)*

Entretanto, questionaram sobre a disponibilidade de exemplos e material didático que auxiliasse na compreensão das práticas de análise contrastiva entre português e Libras, haja visto que esta é uma das estratégias de ensino encontradas na Proposta.

## Considerações finais

Quanto à proficiência dos surdos em português, as professoras salientam a necessidade de respeito na tentativa e na preocupação em formar usuários capazes de utilizar a escrita com fluidez. A naturalização do ensino paliativo, aquele que não objetiva realmente ensinar, é também uma forma de aceitar o fracasso escolar e dificultar o acesso a uma educação de qualidade, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa para os alunos surdos.

Dentro disso, cabe explicitar o conceito de paliativo ou placebo, já que muitas vezes, as aulas de Português não são voltadas para os alunos surdos e estes não têm as suas reais necessidades atendidas. Ensinar a língua nacional de forma superficial, sem levar em consideração a diferença linguística dos surdos, pode ser considerada uma marca de desrespeito pela pessoa surda, posto que não há nenhum registro que confirme a impossibilidade de os surdos aprenderem Português escrito.

Nas escolas que fizeram parte deste trabalho, foi encontrada uma realidade bastante favorável ao desenvolvimento do bilinguismo, dado que das professoras entrevistadas todas tinham curso de Libras avançado ou, no caso das fluentes, curso de intérprete de Libras. Entretanto, não é possível afirmarmos que essa realidade seja a mesma para todos os professores de surdos.

Ser fluente na língua que é utilizada para ensinar é uma maneira de demonstrar respeito aos alunos, buscar a fluência é uma forma de comprometer-se com a prática docente bilíngue. Apesar de apresentar o trabalho com a língua portuguesa partindo da Libras, a Proposta Curricular do MEC não traz no seu texto as estratégias para a formação linguística docente nem de avaliação da proficiência em Libras dos docentes.

Atualmente não existem testes que sirvam para comprovar a proficiência em Libras para fins acadêmicos ou profissionais. O ProLibras tinha a função de atestar a proficiência para tradução e ensino de Libras, porém não existem testes que sirvam de

nivelamento. Qual seria o nível de conhecimento de Libras mínimo para atuar na Educação bilíngue para Surdos? No âmbito da Educação bilíngue para ouvintes, a legislação exige dos docentes no mínimo o nível B2 do CEFR. Mas não há uma regulamentação para o trabalho nas instituições que têm alunos surdos.

Por fim, é necessário pontuar a necessidade de mais pesquisas sobre a Proposta e de uma maior divulgação de seu conteúdo. Apesar de sua publicação e da sua importância para nortear o trabalho docente em escolas bilíngues, os cadernos não têm recebido a merecida atenção e podem cair no esquecimento.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno introdutório. Sandra Patrícia de Faria-Nascimento *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf)

Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno I: educação infantil. Andréa Beatriz Messias Belém Moreira *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf)

Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno II: ensino fundamental (anos iniciais). Maria Cristina da Cunha Pereira *et al.* 1ª edição. Brasília:DIPEBS/

SEMESP/MEC, 2021c. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf) Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno II: ensino fundamental (anos finais). Maria Cristina da Cunha Pereira *et al.* 1ª edição. Brasília:DIPEBS/SEMESP/MEC,2021d. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFIISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFIISBN2906.pdf) Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno do Ensino Médio. Maria Cristina da Cunha Pereira *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021e. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf) Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno do Ensino Superior. Maria Cristina da Cunha Pereira *et al.* 1ª edição. Brasília:DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021f. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf) Acesso em: 21 de dez. 2021.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, mai./ago., 2018.

LIMA, M. E. P.; SANTOS, U. S. **AAE PARA SURDOS: o legal e o real**. 2014. 55 f. Monografia (graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MOURA, D. R. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOURÃO, C.; SILVEIRA, C. **Literatura infantil: música faz parte da cultura surda?** Seminário Nacional: Educação, Inclusão e Diversidade, 2009. Anais... Taquara: FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 160 p.

PIETTA, A. C. **O período crítico de aquisição da linguagem e as influências na aquisição de L2: questões teóricas**. Repositório digital UFFS. Realeza, V.1 n.1, p. 22, dez.2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/326>>. Acesso em: 20 dez. 2021

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.79 p.

QUADROS, R. M. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Rev Educ**, Valinhos, v.13, n.15, p.71-85 out.2011.

SANTOS, L. G. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, R. A. **Ensino de português L2 a surdos: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

STREIECHEN, E. M. *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, jan-mar.2016.





**Marie Pauline Larrouy (1834-1919):  
uma surda a nos provocar acerca da educação de surdos**

Eliane Telles de Bruim Vieira  
José Raimundo Rodrigues  
Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

**Um desenho em preto e branco**

O gravurista surdo René Hirsch desenhou o busto de uma jovem senhora trajando um vestido fechado com longa abotoadura na frente, encerrando-se com uma renda circular ao pescoço. O cabelo, possivelmente preso, parece rejuvenescer a senhora, ficando a franja um pouco anelada a delinear ainda mais o rosto. Dos lábios há um esboço de um sorriso discreto. Seus olhos fixam o espectador de forma penetrante. A posição do corpo sugere uma postura elegante, ativa, de uma mulher capaz de, corajosa e amavelmente, enfrentar o mundo. Assim, pelos traços de René Hirsch, de acordo com a figura apresentada abaixo, podemos nos aproximar de Marie-Pauline Larrouy, educadora surda, fundadora de uma escola para surdos, primeira surda a ser condecorada pela academia francesa.

Figura 1. Marie-Pauline Larrouy



Fonte: Cantin; Cantin (2017. p. 195)

Determo-nos com a vida de uma surda que é, praticamente, desconhecida em terras brasileiras, é um exercício de reflexão que se atém não nos grandes personagens, mas que deseja colocar holofotes sobre pessoas que foram apagadas ou esquecidas, especificamente, surdos protagonistas do passado. Essas pessoas que ficaram à margem de certa historiografia que se contenta com a história dos vencedores, geralmente homens, e pouco se debruça sobre essas dobras que a vida oferece, guardando em histórias pequenas a grandiosidade de vivências que nos fazem questionar aquilo que dizíamos até tê-las encontrado.

Marie-Pauline Larrouy foi a primeira mulher surda a conquistar o mérito de receber a condecoração de Oficial de Instrução Pública, pelo Ministério de Instrução Pública da França.

Fazendo um salto na história, e retornando ao início de sua escolarização, constatamos que ela teve a oportunidade de estudar no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Bordeaux, quando a

instituição era dirigida por Jean-Jacques Valade-Gabel<sup>1</sup>, tendo se destacado como uma das alunas mais brilhantes do Instituto. Tanto que no encerramento do ano letivo, na cerimônia de apresentação dos alunos que mais se evidenciaram naquele longínquo ano de 1848, ela estava presente juntamente com César Massot, para agradecer a presença do prefeito de Gironde em pessoa, Alexandre Neveux, recém-nomeado pela República.

Marie-Pauline Larrouy foi aluna deste Instituto em regime de internato, longe de sua mãe e da família. E seu pai, infelizmente, a considerava um incômodo, por ser surda. Possivelmente, a rotina das aulas e estudos deve tê-la ajudado a controlar a saudade. Seus dias na escola, como aluna, eram divididos em dois tempos: o tempo de estudos e o tempo dedicado às oficinas. Havia também as orações diárias, aulas de instrução religiosa, e as missas às quintas e domingos, que a mantinham ocupada.

Neste momento, da história da educação de surdos, os alunos mais talentosos, eram preparados para tornarem-se professores de surdos-mudos. De aspirantes, tornaram-se mestres em estudos, tutores e finalmente professores. Este foi o caminho que, por exemplo, Ferdinand Berthier (1803-1886) seguiu no Instituto de Paris.

Em Bordeaux, por volta de 1850, a sinalização (ou seja, os sinais mímicos) na escolarização dos surdos franceses era uma realidade. Como é possível observar nos documentos do Instituto de Bordeaux, o diretor, Edouard Morel, traduziu para os sinais mímicos a cerimônia de encerramento do ano letivo de 1850 para os alunos surdos-mudos. Morel foi o primeiro diretor a fazer a tradução para os sinais mímicos numa cerimônia de encerramento em Bordeaux.

Num momento em que prevalecia a nomeação de professores surdos, do gênero masculino, Marie-Pauline Larrouy foi nomeada

---

<sup>1</sup> Segundo Fornari (1881, p. 184, tradução nossa), o senhor Valade-Gabel introduziu o método intuitivo entre 1838 e 1839, período em que atuou como diretor da Instituição Real de Bordeaux, na França. O método intuitivo consiste “em indicar, primeiro pela palavra e depois pela escrita, os objetos e os fatos presenciados pelos alunos”.

instrutora de surdos-mudos. É válido mencionar que além de ser surda, ela era solteira. Isso porque não havia remuneração para instrutores, e ainda mais para uma instrutora mulher. Conforme está registrado nos livros do instituto, o diretor Edouard Morel, se propôs a transformá-la em professora remunerada, mas a proposta foi recusada pelo bispo e as irmãs de Nevers. Marie-Pauline Larrouy não poderia ser professora pelo fato de não ser religiosa, ou seja, freira. O instituto não admitia professores e professoras leigas.

Consequentemente, Marie-Pauline Larrouy sobreviveu de doações cedidas pelo instituto. E foi gratificante a persistência do Sr. Morel, indo insistentemente até o Ministro do Interior, para concedê-la o estatuto de instrutora remunerada. Cargo que ocupou em Bordeaux até 25 de janeiro de 1869, ano do falecimento de sua mãe. É digno de nota dizer que não havia comunicação entre Marie-Pauline Larrouy e os seus familiares.

No período de 1869 a 1879, não há registros das atividades exercidas por Marie-Pauline Larrouy. Porém, nos registros do jornal da cidade de Oloron, *Glaneur d'Oloron dos Baixos Pirineus*, há uma publicação sobre uma escola para surdos-mudos em Oloron. Uma escola gratuita para ambos os sexos, fundada por Pauline Larrouy. Uma escola para surdos fundada por uma mulher surda!

Provavelmente foi uma luta incessante até conseguir fundar essa escola. E ainda ter o apoio do Diretor de Bordeaux, do Conselho Municipal de Oloron e Pau (sua cidade natal), além do Conselho Geral dos Baixos Pirineus.

Mas a situação começou a mudar com o Congresso de Milão, e a orientação para as escolas de surdos-mudos passarem a instruir os alunos através do método oral puro. Porém, em 1885, Marie-Pauline Larrouy conseguiu manter as apresentações no final do ano letivo ainda pelo método em que foi instruída em Bordeaux, ou seja, através dos sinais mímicos.

Sua dedicação foi incansável, e no ano de 1887, sua escola recebia cerca de vinte crianças surdas, e ainda, recebeu o prêmio da Academia Francesa, em virtude de seu trabalho na educação de surdos.

Entretanto, o Congresso de Milão e suas consequências preocupavam Marie-Pauline Larrouy. Afinal, os professores surdos-mudos do Instituto de Paris foram forçados a se aposentar, nesta época. A escola de surdos de Lyon era dirigida por um surdo, Sr. Claudius Forestier (1810-1891), e estava ameaçada de fechamento por falta de fundos do Conselho Departamental. Das setenta escolas francesas de surdos da época, apenas três eram dirigidas por surdos: a de Lyon, a de Oloron e a de Elbeuf, perto de Rouen.

Sua garra era admirável, e com muita persistência aprendeu a falar sozinha para manter sua escola e a instrução de seus alunos. Além de criar a disciplina de linguagem fonética e de contratar um professor ouvinte. Na sequência dos acontecimentos pós-Milão, nas apresentações públicas, os alunos matriculados em sua escola passaram a falar e a cantar. O Ministério da Instrução Pública a nomeia como oficial da Academia, e Marie-Pauline Larrouy é considerada uma “verdadeira irmã leiga” que dedica sua vida à escola.

Porém, com a realização do Congresso de Paris, em 1900, a situação das instituições dedicadas à instrução dos surdos, dirigidas por surdos, teve mais um desdobramento. Neste evento, intitulado Congresso Internacional para a Melhoria da Sorte dos Surdos-mudos, em Paris, os participantes da Seção dos Ouvintes decidiram manter as resoluções proclamadas em Milão (1880), e o método oral puro foi confirmado como o melhor método para instruir os surdos e, posteriormente, foi aplicado na maior parte dos estabelecimentos franceses voltados para a instrução dos surdos.

A população surda sofreu outra derrota no decorrer do Congresso de Paris (1900), a questão da transferência de escolas dedicadas à instrução dos surdos mudos do Ministério do Interior para o Ministério da Educação Pública não foi deliberada, e as instituições continuaram vinculadas à caridade. E ainda, mesmo

havendo duas sessões de surdos<sup>2</sup> e ouvintes, ambas não se reuniram para tratar da educação dos surdos.

Como parte dos desdobramentos do Congresso de Paris (1900), na França, a professora Marie-Pauline Larrouy é investigada, pois sua escola foi considerada a única escola na França onde os surdos-mudos não eram ensinados a falar, ensinando pelo método oral e leitura labial. De acordo com a documentação da época, relacionada à investigação de sua escola, há uma nota: “Os fundos do departamento se gastam sem resultado”. Consequentemente sua escola foi fechada pela comissão de investigação.

Mesmo assim, seu trabalho foi reconhecido pelo Ministério da Instrução Pública, e no dia 13 de janeiro de 1913, Marie-Pauline Larrouy foi condecorada oficial da instrução pública.

Neste contexto, a biografia de Pauline pode se aproximar de muitas vidas surdas pelo mundo ou, mais diretamente, em nosso Estado. Realizar um exercício historiográfico em torno dessa vida é deixar-se questionar por uma mulher que manifestou extrema abnegação e dedicou-se generosamente ao cuidado dos surdos. Num período em que a educação de surdos ainda se constituía como possibilidade incerta, Marie-Pauline faz de sua vida um exemplo de educadora ao se posicionar resistentemente frente ao que lhe era proposto. E recorreremos a Foucault (2008) para refletir sobre a questão da resistência de condutas que foram apropriadas pela professora Pauline Larrouy: “Por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos?” (p. 260).

Com essa surda protagonista queremos ensinar uma escrita que também seja sinal de resistência e impulsione outras e outros a se deterem sobre essas pessoas que passaram e nos deixaram um legado vital a ser sempre revisitado.

### **Um uso de ferramentas**

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre a Seção dos Surdos do Congresso de Paris, cf. Rodrigues (2018).

Servimo-nos dos conceitos-ferramentas foucaultianos para realizar nossa análise dos documentos. Consideramos, pois, que intentamos um processo de investigação, lidando com material ainda não traduzido para língua portuguesa. Tomamos os documentos sobre a vida de Marie-Pauline desde um estranhamento daquilo que é nossa opção de corte, recorte, seriação. Sabemos que ao proceder dessa forma entramos num jogo de verdades a ser colocado em suspenso, ao mesmo tempo em que nos colocamos também em processo de experiência, deixando-nos transformar na escrita sobre essa mulher surda.

Nossa postura, pesquisadores manifestam-se na abertura aos textos, fontes primárias e secundárias, permitindo que sejam compreendidos desde uma atividade inventiva e criativa, tendo-os como enredos que nos possibilitam escrever outras narrativas. A vida a ser investigada, no caso de Marie-Pauline, não se circunscreve num ensejo biográfico (ainda que este seja importante quando consideramos o apagamento das vidas surdas do passado e do presente), mas pretende problematizar como a narrativa sobre ela evoca uma necessária série de questionamentos sobre questões que, muito superficialmente, são tidas como respondidas.

Com a escrita sobre Pauline desejamos contemplar uma vida marginal de mulher surda, empobrecida, marcada por certo espírito religioso de abnegação e renúncia de si em prol da educação de surdos. Ao nos voltarmos para essa vida que, embora tenha sido valorizada em um dado momento de sua biografia, permanece pouco conhecida, desejamos fazer ecoar os apelos de Pauline em nossa atualidade diante de uma crescente pauperização da população e, também, dos desafios que se apresentam ao se pensar uma proposta de educação bilíngue. Na escrita sobre Marie Pauline também nos inscrevemos na história da educação de surdos como pesquisadores que se deixam transformar e provocar pelo passado.

Somos modificados ao considerar que uma mulher surda no final do século XIX desenvolveu uma atividade educadora, tornando-se reconhecida como diretora, sabendo adaptar-se às



circunstâncias para fazer-se contraconduta à uma dada metodologia de educação de surdos que se impunha como a única ideal. Marie Pauline é, pois, a mulher surda dos diversos aprendizados para que os surdos que acolhia não ficassem sem abrigo, proteção, mas, acima de tudo, sem acesso à educação.

### **Marie Pauline em um contexto de transformação**

A biografia de Marie Pauline nos coloca a acompanhar seu percurso desde um tempo em que certa valorização do uso de sinais era aceita até aquele que sucedeu com a implementação do ideário composto no Congresso de Milão (1880). Assim, Marie é a mulher surda, educadora surda, de um período de transição, de transformação. Sua atuação numa região do interior da França sugere-nos um olhar sobre aqueles espaços pouco enaltecidos pela historiografia oficial, depositando nossa atenção sobre a singularidade dessa vida surda.

As atas e os relatórios apresentados retomam constantemente a ideia de verdade. Parece existir uma preocupação em acessar a verdade como se ela estivesse posta em um determinado lugar e pudesse ser apropriada. É em nome de uma verdade que tanto defensores quanto opositores ao método oral puro se posicionavam. Cada qual ao seu modo e fazendo uso de argumentos, procura, ao longo do congresso, assegurar que estão de posse da verdade, como podemos perceber no evento de Paris - 1900.

No discurso inicial, o Dr. Lacharrière afirma que a oralização foi uma verdade clara que reluziu após o Congresso de Milão (Lacharrière, 2013). Entretanto, Gallaudet contrapõe essa questão ao afirmar que “a verdade demonstrada não tem necessidade de ser sustentada por resoluções. E o que não é verdade, não o será por efeito do voto de algum Congresso” (Lacharrière, 2013, p. 33). A postura de Gallaudet baseava-se em sua prática na Universidade Gallaudet em que não se tinha o método oral puro como único meio de instrução dos surdos e por perceber que as controvérsias sobre os métodos perduravam (Lacharrière, 2013).

Para Gallaudet, a verdade era a prática experienciada nas escolas. Lacharrière, por sua vez, compreendia a verdade na sua

associação com a ciência e suas contribuições acerca das possibilidades de desenvolvimento dos surdos (Lacharrière, 2013). O argumento científico, na sua versão ligada à medicina, foi tido em alta conta como critério de discussão e os resultados obtidos e interpretados eram usados tanto pelos favoráveis ao método oral puro quanto pelos contrários a ele. O argumento científico é, na modernidade, a prova cabal que visa submeter todos a um determinado regime de práticas.

A verdade não se encontra aqui ou acolá, mas é construção histórica num dado horizonte possível, descontínua. Mais uma vez chama atenção a posição de Gallaudet ao dizer que “tão importante quanto o testemunho dos professores, da família e dos amigos íntimos, é o dos estranhos e dos estrangeiros; mas o que é mais valioso na abordagem desta questão são a opinião e o testemunho dos próprios surdos-mudos” (Lacharrière, 2013, p. 80).

Fazer um surdo falar surgiu como verdade alicerçada na prática de várias instituições de instrução. Os pronunciamentos discutiram a oralização tendo-a como sucesso inquestionável após o Congresso de Milão, mas ao mesmo tempo, reconhecendo que outros métodos continuavam a existir em algumas instituições.

Algumas aleturgias foram recordadas. Elas falam de rituais próprios que garantiriam o acesso à verdade. O referenciar-se nas práticas da medicina de então, parece salvaguardar o método oral de quaisquer falhas. Lida-se com um corpo que não é recebido na sua subjetividade surda, mas na sua biologia e anatomia surda, consideradas como anormais, desviantes, mas passíveis de correção, de formatação, de reformas.

As discussões sobre o método oral puro, como também, a discussão específica sobre os métodos de articulação, circularam em torno da proposição de um caminho verdadeiro para se fazer o surdo falar. Desde este receituário, considerado inequívoco, compreendeu-se o surdo como alguém que devia fazer o que os outros faziam. A preocupação primeira era que eles fossem como os outros e não que eles se comunicassem. O método parece ter sido

usado como técnica que buscava fazer o surdo assujeitar-se a uma maneira de se conduzir na vida: agir como se fosse um ouvinte.

Na argumentação de Gallaudet encontramos:

Os promotores do ensino pelo método oralista puro têm o hábito de afirmar que o valor da fala para os surdos-mudos é inestimável, que ela tem mais valor para eles do que qualquer outro conhecimento; que não seria demais pagar caro para adquiri-lo; que com ela os surdos-mudos podem ser completamente integrados à sociedade; que podem ficar igual aos «outros»; que podem entrar nas mesmas escolas e nas mesmas universidades que aqueles que ouvem e assistem aos cursos destas Instituições sem ajuda especial. (Lacharrière, 2013, p. 78-79) (grifo nosso)

O relatório do Sr. Heidsieck, lido no congresso, ilustra a dificuldade dos defensores do método oral puro em compreender a importância da linguagem para além da fala:

Se os partidários do Método oralista puro reconhecem exclusivamente na fala um meio de comunicação com seus semelhantes, eles desconhecem então a natureza mais íntima e não apreciam seu justo valor a importância da linguagem para o indivíduo em si. A linguagem é mais que um meio de comunicação de inteligências entre si; é, em primeira linha, e antes de tudo, um agente que nos permite ter conhecimento de nossa própria individualidade, um instrumento pelo qual se mostra a potência da faculdade de pensar. Pelo pensamento ligado à palavra falada, o homem confere ordem e revisão ao caos da massa de suas ideias. A fala da criança se dirige tanto a seu próprio ouvido quanto aos do que a cercam. O homem que desperta para o conhecimento de si mesmo contempla seu próprio pensamento com a ajuda de sons; por entonações inteligíveis, ele o coloca objetivo e o sujeita a um exame incessantemente renovado. O surdo-mudo, ao contrário, que não chega a ter consciência de sua voz, procura sem saber e instintivamente transmitir seu pensamento sensível por meio de sinais sensíveis: recorre ao gesto por necessidade da natureza. (Lacharrière, 2013, p. 99)

O método oral puro, tornado obrigatório, enquanto verdade aceita e definidora de uma conduta similar à dos ouvintes, foi assumido como técnica de assujeitamento. O ato de falar como os ouvintes foi objeto de disciplinamento dos corpos, sem, contudo, conseguir abafar os movimentos dissonantes. As escolas, particularmente, aquelas destinadas à instrução dos surdos tornaram-se o espaço-tempo disciplinar oportuno para essa prática de domínio.

### **Relações de poder**

A escola, na forma como a conhecemos na modernidade, é uma instituição em que se tramam e se articulam estrategicamente e cotidianamente inúmeras relações de poder. Os surdos foram apresentados nas falas dos ouvintes do congresso como indefesos, fracos, infelizes, carentes de apoio, hierarquizados quanto à inteligência, necessitados desde o amparo material ao amparo espiritual que concorresse para uma vivência moral. Padre Stockmans considera que,

Do ponto de vista moral, a proteção do surdo-mudo se impõe com força maior ainda. Pela razão mesma que o seu julgamento é incompleto, é fraco, por não poder se prevenir contra todos os riscos, contra todos os perigos que o cercam, outros devem pensar por ele e se ocupar dele, outros devem lhes servir como orientadores, com ajuda, conselhos, e como protetores durante todo o curso de suas existências. (Lacharrière, 2013, p. 181)

Essa compreensão dos surdos servirá até mesmo para se pensar possíveis tutelas como também para se outorgar, especificamente no caso do congresso, o direito de se falar em nome dos surdos como se expressa Baguer:

Muitas crianças desafortunadas, surdos-mudos pobres, deverão talvez à nossa união cordial de hoje uma melhoria na sua sorte, uma nova escola, uma oficina a mais, uma proteção poderosa forte. É por

eles que estamos aqui; devemos a eles todo o nosso tempo, todos os nossos esforços. Devemos falar por eles, e falando abertamente, nós devemos lhes assegurar aquilo que eles mais precisam: instrução e trabalho, luz e alegria. (Lacharrière, 2013, p. 72)

Considerados dotados de uma inteligência adormecida, mas não devendo ser confundidos com idiotas, os surdos tinham na educação a possibilidade de se integrarem à sociedade. Vê-se isso, por exemplo, no depoimento de Gaston Bennefoy:

Nos surdos-mudos a inteligência existe, está adormecida, é somente pela educação que ela pode se desenvolver, para que o surdo-mudo não se torne um ser semelhante ao idiota. A questão da educação é então primordial. É por meio dela e somente por meio dela que os surdos-mudos, estes desfavorecidos da natureza, podem chegar a ser úteis à Sociedade, e ser capazes de exercer um trabalho lucrativo que lhes permita ser autossuficientes. Ora, temos que nos indagar se todos os surdos-mudos em condições de receber uma educação apropriada a recebem efetivamente. (Lacharrière, 2013, p. 147)

Mantidas por grupos religiosos, associações de amigos dos surdos ou por iniciativas de governos, as instituições reiteravam a compreensão de que os “anormais” não podiam e não deviam estar junto aos outros, mas poderiam nelas aprender a se assemelhar aos outros. As instituições cumpriam, então, sua função desde que conseguissem garantir que os surdos aprendessem a falar, que dominassem um mínimo vocabulário e que se tornassem empregáveis, assumindo um meio de sustento. Entretanto, há o reconhecimento de que as próprias instituições também fracassavam nesse intuito ao usar o método oral puro.

A figura do professor foi então apresentada pelos participantes como de alguém que deveria dominar os aspectos metodológicos para assegurar o sucesso da integração dos surdos. Pedagogia e medicina eram convocadas a dialogar. Assim, aos professores se propuseram aliar e, por vezes, submeter-se aos conhecimentos médicos (Lacharrière, 2013). Considerado como um

primeiro livro para o surdo estudante, o professor é compreendido como aquele a quem compete tecnicamente e disciplinarmente levar a efeito o que se esperava da instrução: transformar o surdo em um simulacro de ouvinte.

Os surdos foram objeto da beneficência e assistência de uma sociedade que os segregava, mas também deles necessita para o trabalho. Aos estudantes cabia a repetição de atos para adequar os músculos da voz até a emissão de sons e o aprendizado a observar atentamente os lábios dos outros. Desta maneira, espera-se ao final da passagem pelas instituições escolares que tivessem assimilado o necessário para o portar-se no trabalho, quase sempre manual, e a convivência no ambiente familiar.

O falar consiste também num ato de poder em uma sociedade construída sobre a palavra. Todavia, a palavra pode ser expressa e comunicada por mais de uma forma além da fala. A opção pela ênfase na fala constituiu-se numa prática de assujeitamento de um grupo, desenvolvendo uma constituição desses sujeitos a partir de um elemento externo a eles.

### **Relações consigo e com os outros**

O jogo da aparência faz com que o surdo transite no mundo como um estranho. Tendo que assumir como seu jeito de existir uma forma que nega sua condição cultural, os surdos experimentam então uma maneira de se relacionarem também consigo. Eles precisam se adequar ao mundo dos ouvintes e falantes, precisam assimilar as maneiras e trejeitos como estes se manifestam e devem portar-se como os outros. Falar para ser semelhante aos outros. E, inclusive, pensar como os outros, pois como argumenta o Padre Stockmans:

O método oralista, do ponto de vista de instrução, tem um grande valor, pois permite ao surdo-mudo pensar como nós pensamos. O método da mímica, ao contrário, inverte todas as frases do pensamento e coloca aquele que o utiliza na impossibilidade quase

que absoluta de se fazer compreender com precisão. (Lacharrière, 2013, p. 136)

O ser surdo parece então camuflado, destituído de suas potencialidades, assujeitado por outro modo de ser. Há, possivelmente, um não reconhecimento de si e, ao mesmo tempo, um movimento de conformação, de acolhida, de recepção desse novo modo de passar pela existência. Gallaudet, servindo-se de um relatório elaborado por ocasião da supervisão de um instituto de surdos pelo Sr. Chamberlain aponta para isso:

Não é hábito dos professores que ensinam pelo método oralista afirmar para seus alunos que, se eles se esforçarem em aprender a falar, poderão evitar serem vistos como surdos-mudos, que poderão ter a aparência de ser «exatamente como os outros», em uma palavra que eles poderão «enganar o mundo»? (Lacharrière, 2013, p. 90)

Se há, por um lado, uma prática de assujeitamento bastante articulada pelo método oral puro; há também, por outro, uma série de respostas por parte dos surdos que subjetivam tais práticas e as assumem como suas condutas de vida. Outrossim, existem aqueles que também as rejeitam e no processo de subjetivação efetuam uma resistência aos assujeitamentos. Gallaudet propõe que a discussão sobre os métodos seja centrada na criança e não numa obrigatoriedade de uso de um método sem se levar em conta as especificidades:

O método deve ser adaptado à criança. Em seguida, lógica e naturalmente, para dar a todos os surdos-mudos a melhor educação possível é preciso empregar um sistema combinado, ou misto. Não digo «o» sistema combinado, pois se pode recorrer a uma enormidade de combinações inspiradas por diferentes condições; algumas destas combinações podem ser preferíveis a outras, mas todas produzem melhores resultados do que um método único. (Lacharrière, 2013, p. 91)

## O retorno à questão da ênfase na fala

Tendo realizado esse percurso de certo rastreamento do documento, retornamos ao ponto de partida. Parece-nos que a ênfase na fala se deu como forma de se amenizar a situação de “anormalidade” dos surdos. E de forma um tanto superficial podemos agora recuperar algumas questões que atravessam o Congresso de Paris - 1900 - Seção dos Ouvintes, como águas subterrâneas que ora emergem, outras não se permitem ver claramente, mas sua umidade é perceptível.

Há um discurso cristão presente no Congresso de Paris. A forma cristã de se compreender o mundo e de compreender-se a si mesmo e aos outros coloca a caridade como impulso predominante nas discussões sobre a surdez. O surdo é o objeto do “amor ao próximo” (Lacharrière, 2013). É sempre um discurso pautado sobre a força da palavra, inicialmente em minúscula e, posteriormente, na Palavra, com maiúscula, enquanto processo de sacralização dos textos.

Recordemos que é pela fala que, na tradição hebraica, Deus cria todas as coisas, dando ordem ao caos. Há na palavra do criador uma força vital. É pela palavra que o homem, aquele gerado do barro e soprado nas narinas, nomeia as demais criaturas que à sua frente desfilam. É também em torno da palavra que se dão os conflitos como o de Babel. Não estaria então aí certo veio que nos faz a todos pensar que só podemos comunicar pela fala? Assumido pelo cristianismo, a centralidade da palavra se corporifica em uma pessoa codinominada como Verbo, entendido como encarnação da palavra criadora.

O discurso dos primeiros cristãos também se pautava pelo uso da palavra. E a fé era compreendida como algo que penetra a carne humana pelos ouvidos. Anos e anos desse rio caudaloso produziram historicamente esses sujeitos e suas condutas e os surdos são justamente uma categoria de pessoas que não se adéqua imediatamente a esse discurso. Seriam passíveis de fé? Poderiam proclamar a fé? Há uma ênfase no falar e não no comunicar-se e o *ephata* cristão aparece como salvação. Não estaríamos diante de



uma antropologia da palavra que hierarquiza os outros modos de se comunicar e considera “fechados” todo aquele que não compartilha da fala?

Ao se insistir que o surdo fale se insiste em que ele adentre para a sociedade dos falantes-ouvintes, que ele se pronuncie, que ele se declare na forma como os outros o fazem. No trabalho enviado pela Srta. P. Wagemster encontra-se: “[...] depois que se faz os surdos falarem, é necessário acostumá-los a se exprimir como os outros” (Lacharrière, 2013, p. 173). A proibição ou a recusa ao uso da língua de sinais e de outros gestos parece relacionar-se com uma antropologia da fala. Os surdos não podem ser quem são a despeito de um mundo humano baseado na oralidade. É esse mundo que determina o modo de ser surdo possível e aceitável naquele momento. Tal construção não envolve apenas os surdos, mas a todos que compartilham de uma confiança exacerbada na palavra falada.

### **Reflexões que nos levam a uma inconclusão**

É possível compreender que a professora Pauline Larrouy foi uma personagem que desde o início resistiu às imposições que a sociedade francesa impunha para a educação de surdos e especificamente às professoras surdas. Como exemplo que vale mencionar: ao perceber que a instituição fundada por ela estava ameaçada devido às resoluções aprovadas no Congresso de Milão (1880), a professora decidiu aprender a falar, incluir a disciplina de linguagem fonética, e contratar uma professora ouvinte.

Entendemos que deve ter sido uma decisão difícil para uma professora surda, no início do século XX, com as resoluções do Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes) sendo impostas às instituições de surdos.

Resistir foi a escolha da professora surda francesa. E assim é possível pensar que outras, e, outros professores, familiares, pessoas envolvidas numa comunidade surda atuante no final do século XIX e início do século XX, resistiram. Não apenas na França, na Europa... E sim onde havia surdos... Resistiram não apenas à

questão da implantação do método oral puro para a instrução dos surdos, mas a outras formas discursivas de corrigir a surdez através das práticas pedagógicas instauradas por uma população majoritariamente ouvinte.

## Referências

CANTIN, Y; CANTIN, A. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France: les silencieux de France (1450-1920)**. Paris: Archives & Culture, 2017. 354 p.

FORNARI, P. **Atti del Congresso internazionale pel miglioramento della sorte dei sordomuti**, tenuto in Milano, del 6 all 11 di settembre 1880. Roma: Eredi Botta, 1881. 302 p.

LACHARRIÈRE, L. *et al.* **Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2013 (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; vol. 5). 642 p.

RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900):** problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2018.



## **A comunidade de prática e suas implicações para a pesquisa em sociolinguística**

Bárbara Gomes Citéli

Leila Maria Tesch

### **Introdução**

O presente capítulo tem suas discussões fundamentadas nos estudos de variação, especificamente de Terceira Onda da Sociolinguística, que se preocupa em investigar os fenômenos de variação existentes nos indivíduos pertencentes às comunidades de prática. “A comunidade de prática consiste em um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum” (Eckert; Mcconnell-Ginet, 2010, p. 102).

Diversos estudos variacionistas desenvolvidos até o presente momento e classificados como de primeira onda tiveram as comunidades de fala como foco principal de suas pesquisas. Além disso, outros estudos de caráter etnográfico foram realizados envolvendo comunidades de fala menores e definidas geograficamente, capazes de fornecer um retrato e uma visão local de diferentes variáveis linguísticas. Os estudos classificados como de terceira onda, desenvolvidos mais recentemente e embasados principalmente por Penelope Eckert (2003; 2005; 2008; 2012; 2022), preocupam-se em investigar, dentre outras questões, a interação (padrões de variação e comportamento linguístico) entre o indivíduo e suas diferentes comunidades de prática.

Nosso objetivo é analisar como as dinâmicas e interações linguísticas e sociais de uma comunidade de prática composta por alunos do Ensino Fundamental II de uma escola municipal cívico-militar, localizada no município de Viana, no estado do Espírito

Santo, é influenciada pelo estilo de fala adotado no ambiente escolar. Dessa forma, pretendemos investigar como se dá o comportamento linguístico desse grupo e quais manifestações ocorrem em função do lugar em que se encontram, das pessoas com quem interagem e do assunto que é tratado e o que isso diz sobre o seu comportamento e a sua identidade, sabendo que a identidade/*persona* é determinada pelas atividades linguísticas de cada indivíduo<sup>1</sup>.

Por meio deste capítulo, esperamos demonstrar a relevância dos estudos centrados nas comunidades de prática, para a identificação da consciência linguística e social de diferentes indivíduos como fonte de estilo e autonomia na sociedade. O nosso interesse em realizar este estudo vem da necessidade de discutir importantes questões, ainda em aberto, e poder contribuir para as atuais pesquisas em Sociolinguística.

### **A primeira onda da Sociolinguística: a Sociolinguística Variacionista**

Estudos classificados como de primeira onda englobam pesquisas que se ocupam de análises quantitativas correlacionais com vistas a investigar e, posteriormente, identificar padrões sociolinguísticos gerais e regulares presentes em uma comunidade de fala. Tais estudos possuem como foco principal a variável linguística e seus respectivos condicionadores linguísticos, sociais e estilísticos. Pesquisas classificadas como de primeira onda analisam como os falantes de uma língua podem usar diferentes formas linguísticas em contextos específicos, levando em consideração variáveis como idade, gênero, classe social, etnia, contexto situacional, entre outros. Essa abordagem considera a variação linguística como um fenômeno sistemático e não aleatório, buscando identificar padrões nas escolhas linguísticas dos falantes.

---

<sup>1</sup> Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o protocolo n° 63013722.0.0000.5542, em 07 de novembro de 2022.

Labov (2006 [1966]) inaugurou os estudos variacionistas ao realizar uma pesquisa sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York, em um estudo intitulado *Social Stratification of English in New York City*. O pesquisador utilizou entrevistas gravadas em três lojas: a *Saks Fifth Avenue*, considerada de status superior; a *Macy's*, considerada de status médio e, por último, a *Klein*, considerada de status inferior (Labov, 2008 [1972]). Para obter a fala casual e anônima das lojas de departamento, o entrevistador, no papel de um cliente, se aproximava de um vendedor e pedia informações sobre um departamento específico. Nesse contexto, esperava-se que a resposta dada pelo vendedor fosse *Fourth floor* (quarto andar). Vale salientar que a pergunta era feita mais de uma vez, pois se objetivava obter a pronúncia em estilo monitorado com acento enfatizado.

Além disso, para Labov, é fundamental que se alcance o vernáculo de falante – a fala considerada por ele mais *natural* manifestada nos momentos em que o falante não a monitora – “o estilo em que o mínimo de atenção é prestado ao monitoramento da fala” (Labov, 2008 [1972], p. 245). Nas entrevistas realizadas na comunidade de Nova York, seu foco era a língua espontânea, por isso ele estabeleceu níveis de formalidade/informalidade que apontavam os possíveis indícios de mudança nos estilos dos falantes, fazendo com que fosse possível analisar a fala de uma maneira que vá do que ele considerou mais casual ao mais formal.

Os resultados desse estudo (Labov, 2008 [1972]) apontaram que os grupos estavam ordenados pelo seu uso diferenciado de (r) na mesma ordem em que se encontram suas estratificações por fatores extralinguísticos, ou seja, o uso diferenciado do (r) nas três lojas de departamento nos mostra que os índices sociais estão representados através de uso dessa variável na mesma proporção que se fazem presentes as diferenças sociais. A partir das discussões propostas por Labov, as informações dos falantes representavam um conjunto de características sociais e auxiliavam no entendimento dos fenômenos linguísticos. Diante disso, fica claro que um dos objetos de estudo da Sociolinguística

Variacionista, classificada por Eckert como primeira onda, é justamente entender e analisar os principais fatores que motivam as variações linguísticas em comunidades de fala (Eckert, 2022).

### **A segunda onda da Sociolinguística: discussões e abordagens apresentadas pelos estudos etnográficos**

A tradição dos estudos desenvolvidos de caráter variacionistas, em sua maioria, foi realizada em grandes comunidades de fala, o que, para Eckert (2005) caracteriza tais estudos como de primeira onda. Entretanto, é possível afirmar que há muitos estudos no campo da Sociolinguística realizados em comunidades relativamente menores.

Os estudos da segunda onda da Sociolinguística adotam uma abordagem etnográfica para examinar como a variação linguística está intimamente ligada à identidade, investigando dinâmicas locais dentro de comunidades de fala específicas. Eles buscam identificar como categorias demográficas e socioculturais, que surgem localmente em redes sociais ou comunidades de prática, influenciam a variação linguística.

Os estudos em Sociolinguística pertencentes à chamada segunda onda tiveram início com o estabelecimento da relação entre os traços vernaculares, expressões de identidade e local/classe. Nessa abordagem metodológica, fica evidente a importância do caráter etnográfico, uma vez que esses estudos se concentram em entender como as pessoas usam a linguagem para expressar sua identidade e pertencimento a grupos sociais específicos dentro de seu contexto cultural e social imediato.

Entre os estudos pioneiros dessa fase variacionista chamamos a atenção para a pesquisa realizada por Milroy (1980) sobre a variação fonológica em redes sociais em Belfast, considerada uma das principais pesquisas classificadas como de segunda onda. Neste estudo, a autora defendeu que as redes densas multiplexas formadas por indivíduos da classe trabalhadora eram responsáveis por reforçar a norma no local ao correlacionar as redes de indivíduos presentes em Belfast com suas variáveis vernaculares.

Posteriormente ao estudo de Milroy, diversas pesquisas surgiram e se preocuparam em correlacionar o uso de variantes locais ao envolvimento em diferentes redes, tais como: o estudo realizado por Cheshire (1982) em Reading/Inglaterra sobre traços morfossintáticos não padrão na fala de adolescentes da classe trabalhadora que frequentavam dois parques locais; Rickford (1986) desenvolveu uma pesquisa em uma plantação de açúcar na Guiana e constatou a presença de uma divisão entre aqueles que trabalhavam diretamente com o açúcar - *estate class* - e aqueles que trabalhavam nos escritórios - *non-estate class*; Holmquist (1985) investigou em uma aldeia camponesa nos Pireneus espanhóis, observando a relação entre variação e a transição em direção à economia convencional.

Por fim, é possível compreender que os estudos classificados como segunda onda focalizam seus olhares em aspectos mais locais e em como se comportam os indivíduos diante dessas questões etnográficas. Destacam a importância de uma análise não considerar apenas a variação linguística em si, mas também outros fatores como o contexto social, político e cultural em que essa variação ocorre. Eles ampliaram o escopo da Sociolinguística para incluir questões de poder, identidade e ideologia, enriquecendo, assim, nossa compreensão da relação entre linguagem e sociedade.

### **A terceira onda da Sociolinguística: a perspectiva estilística**

Os estudos reconhecidos por Penélope Eckert como de “terceira onda” têm suas contribuições construídas a partir de uma abordagem que considera o estilo e o significado social presentes nas variáveis linguísticas. Eles associam o estilo às categorias identitárias dos falantes e buscam explorar as relações presentes entre as diferentes variáveis e os estilos. Para os pesquisadores de terceira onda, torna-se importante partir da abordagem proposta nas duas primeiras ondas e analisar as variáveis como pertencentes às comunidades de prática.



Mais contemporâneo e inaugurado por Eckert (2000), os estudos de variação como prática social propõe uma nova maneira de olhar para o conceito de variável linguística, que passa, agora, a considerar, também, o espaço de construção do significado social que a língua possui.

A autora considera importante estabelecer relação entre as alternâncias sistemáticas que a língua, de um modo geral, apresenta, com as diferentes e complexas realidades que existem na prática social, constatadas, por exemplo, em seu estudo variacionista, em moldes etnográficos, na escola *Belten High*, localizada nos subúrbios de Detroit.

Neste estudo, que relacionava a prática social adolescente e a mudança vocálica nas cidades do Norte, responsável por caracterizar o dialeto dos brancos de Detroit, interpretar *o que é ser um jock ou um burnout* foi de extrema importância para entender o significado da variação naquela comunidade de prática. Eckert conduziu sua pesquisa em quatro escolas secundárias nos subúrbios de Detroit. No decorrer de suas investigações, ela entrevistou 200 alunos e, posteriormente, selecionou 69 para uma análise mais detalhada. Inicialmente, a autora constatou que os adolescentes que estudavam no subúrbio de Detroit se organizavam em três grupos durante o Ensino Médio. Os *jocks*, os *burnout* e os *in-betweens*. Essa organização ocorreu levando em consideração, principalmente, os valores como cada indivíduo se identifica e a sua participação nas atividades desenvolvidas naquele lugar.

Os movimentos apontados nos estudos de terceira onda partem de uma visão estabelecida entre a variação, tida como um reflexo dos grupos sociais e das identidades de cada participante, e das práticas linguísticas estabelecidas pelos falantes desses grupos, em que eles se colocam na paisagem social através de diferentes práticas estilísticas. (Eckert, 2012, p. 94).

Portanto, pode-se dizer que os estudos no âmbito da Sociolinguística sob a luz da terceira onda reconhecem o falante como responsável por construir sua identidade a partir de práticas

sociais, além de considerá-lo usuário ativo da língua. Isso significa que o próprio indivíduo que constrói seu estilo e este não só representa o seu meio social em categorias macrosociais, como também demonstra sua pertença a espaços microsociais reconhecidos como comunidade de prática.

### **Primeiros passos da pesquisa e escolhas metodológicas**

Os estudos classificados por Eckert como de terceira onda apresentam como proposta a retomada do significado social que a variação possa apresentar, valendo-se, apenas, de uma mudança de foco, antes estrutural, que agora passa a ser a prática linguística. As pesquisas que investigam comunidades de prática nos permitem identificar os diferentes papéis que os membros dessas comunidades possam desempenhar, desde como atuam até possíveis adesões às variáveis linguísticas.

A escolha por uma pesquisa que utiliza tanto a metodologia qualitativa de base etnográfica quanto uma metodologia quantitativa extrapola qualquer discussão que possa existir na academia acerca da dicotomia presente entre o que é considerado qualitativo e o que é considerado quantitativo. A nossa intenção neste estudo com essa escolha metodológica de base qualitativa, principalmente, e quantitativa é possibilitar encontrar respostas que possam embasar nossa discussão para questões que foram vivenciadas durante a realização desta pesquisa, tais como a forma como se organizam as comunidades de prática e, também, sobre qual seria a melhor estratégia para realizarmos as análises dos dados estatísticos.

Diante disso, nossa intenção é investigar o que as práticas sociais representam para os indivíduos engajados nas comunidades de prática e como tais escolhas podem influenciar, também, seus comportamentos linguísticos. Para isso, utilizamos diferentes instrumentos que nos auxiliam na coleta de dados e, assim, nos ajudam durante a análise dos dados, como, por exemplo, observação em campo, diário de pesquisa, questionário

sociodemográfico, gravação de fala espontânea, entre outros recursos.

O universo que este estudo investiga são alunos do ensino fundamental II de uma escola municipal cívico-militar, localizada no município de Viana/ES. Para desenvolvermos esta pesquisa, acompanhamos essa comunidade de prática constituída por alunos dessa escola, por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, a fim de observar, por meio das dinâmicas sociais em que estes jovens estão inseridos, como eles constroem suas identidades linguísticas e sociais, quais são e como são os grupos já existentes na escola, e, por fim, como os estudantes estabelecem suas relações de aproximação ou distanciamento dentro do ambiente escolar.

Dentre os instrumentos que são necessários para a realização das pesquisas em campo, destaca-se a observação da interação entre os participantes em diferentes contextos. Isso porque tal metodologia auxilia o pesquisador a compreender a significação das ações realizadas pelos indivíduos participantes e seus respectivos grupos em seu cotidiano. A observação em campo também auxilia no entendimento dos significados que as pessoas constroem em diferentes situações nas mais diversas interações. Diante disso, tomamos como ponto inicial para nosso estudo as reflexões obtidas durante o período de observação em campo dos discentes do Ensino Fundamental II no que diz respeito às suas diferentes interações e seus usos linguísticos.

O diário de campo foi um instrumento construído durante as observações realizadas na instituição desde o início da pesquisa. Por ser professora efetiva com cadeira locada na referida instituição desde 2020, pudemos acompanhar todo o processo de transição que ocorreu, entre os anos de 2020 até o presente momento, nas dinâmicas da escola. Durante a observação em campo, toda essa dinâmica foi devidamente catalogada em diários, com o fito de registrar e controlar os acontecimentos e as vivências da comunidade escolar.

A pesquisa teve início em abril de 2021 e, a partir daquele momento, passei a registrar não só o processo de transição para o

modelo cívico-militar, como, também, as dinâmicas que ocorreram na instituição. Entre os anos de 2021 e 2023 ocorreram importantes mudanças no contexto da escola, mudanças essas que tiveram significativo impacto no dia a dia daqueles que frequentam a escola. Além do modelo educacional implementado no currículo da escola, que passou a ser cívico-militar em 2021, em 2022 a escola também inverteu os turnos dos alunos do Fundamental I, que passou a ser vespertino, e Fundamental II que passou para o período matutino. Todas as informações e as devidas observações desse processo estão registradas no nosso diário de campo.

Também consideramos importante como estratégia metodológica realizar uma entrevista com o diretor na instituição. Isso porque se trata de um gestor que está neste cargo na instituição desde 2015, logo tem vivências para descrever como era caracterizada a instituição antes de se tornar cívico-militar. Além disso, também participou do processo de implementação do modelo cívico-militar na instituição, visitou outras escolas com o mesmo modelo em diferentes estados do Brasil e esteve na gestão durante o período de transição, entre 2021 e 2022, até a consolidação do modelo em 2023. Consideramos que o gestor está no topo da cadeia hierárquica que existe na instituição, acima, inclusive, dos militares que lá atuam. Além disso, é uma figura extremamente importante para nos ajudar a entender o perfil dos estudantes da comunidade de prática investigada. Isso porque ele, como diretor da instituição, consegue estabelecer contato com todos os estudantes, o que faz com que tenha propriedade para falar dos alunos que frequentam a instituição.

Além do diário de campo e da entrevista com o diretor da instituição, consideramos importante a aplicação de um questionário sociodemográfico como estratégia de análise que serve como um auxílio para traçarmos uma estratégia que nos permita conhecer quais são as características sociais desses estudantes, as preferências deles em relação a estilos e lazer, com quem moram, se participam de atividades extracurriculares da

escola, o que almejam fazer quando terminarem os estudos, entre outras coisas.

Durante a elaboração do questionário sociodemográfico, pensamos que seria importante, em um momento de identificação do perfil da comunidade de prática que estávamos investigando, perguntar se eles gostam de estudar em uma escola com o modelo cívico-militar, justamente porque sabemos que ali há grupos bem diversificados e que muitos só estão na instituição porque seus responsáveis aprovam tal proposta educacional. Para essa pergunta, acreditamos que seria interessante deixá-la no formato discursivo justamente para termos as opiniões dos estudantes quando fossem justificar o que sentem com relação a esse modelo de escola. As respostas dadas pelos alunos aos questionários aplicados nos trouxeram caminhos muito interessantes, uma vez que a presença de diferentes grupos, identificados durante a observação em campo, pode ser comprovada, também, pelas respostas fornecidas sobre o que pensam sobre a escola.

### **Identificação dos perfis dos alunos que compõem a comunidade de prática investigada**

Ao analisarmos as respostas dos questionários e a entrevista com o diretor da escola, foi possível verificar, por meio das respostas fornecidas, que os discentes dessa instituição podem ser divididos em três grupos em relação ao seu posicionamento sobre estudar em uma escola cívico-militar: (i) alunos adeptos; (ii) alunos intermediários e (iii) alunos não-adeptos.

Em relação ao primeiro grupo, dos alunos adeptos, constatamos elementos que representam esse grupo de alunos que respondeu gostar de estudar em uma escola cívico-militar. Em suas respostas discursivas, usaram diferentes justificativas para tal escolha, dentre elas: o fato de gostarem dos militares que atuam na instituição, o fato de se identificarem com o militarismo, da organização da escola e das atividades que a escola proporciona e que não existem em outras

instituições, como por exemplo, o trabalho com uma disciplina de ética e cidadania, entre outras coisas.

Com relação às respostas fornecidas no questionário sociodemográfico (quadro 1), chamou a atenção o fato de estarmos diante de um estudante que respondeu estudar na instituição justamente pelo fato de ser uma escola cívico-militar. Ao ser questionado sobre o que mais gosta e o que menos gosta na escola, ter mencionado gostar da ordem unida e não gostar das consideradas “brincadeiras bestas”. Também demonstra interesse em seguir carreira militar e, por fim, menciona que gosta da sua escola porque ela possui uma educação bem rígida.

Quadro 1. Resposta do questionário de um *aluno adepto*

<p><b>Série: 6º ano</b></p> <p><b>Idade: 12 anos</b></p> <p><b>1. Você participa de alguma atividade extracurricular da escola? Se sim, quais?</b> Banda</p> <p><b>2. Você sempre viveu em Viana?</b> Vivo em Viana desde que nasci.</p> <p><b>3 - Como você é na escola?</b> Falante / Participativo(a)</p> <p><b>4. Qual estilo musical você gosta de ouvir?</b> Gospel</p> <p><b>5. Pratica alguma modalidade esportiva?</b> Nenhuma</p> <p><b>6. Como você se classifica quanto ao comportamento na escola?</b> Aluno(a) participativo(a) e com ótimas notas.</p> <p><b>7. O que você pretende fazer depois que terminar os estudos?</b> Trabalhar e fazer faculdade.</p> <p><b>8. Que lugares você costuma frequentar no tempo livre?</b> Fico mexendo no celular.</p> <p><b>9. Você mora com quem?</b> Com seus avós.</p> <p><b>10. Por que você escolheu essa escola para estudar?</b> Por ser cívico-militar.</p> <p><b>11. O que você mais gosta da sua escola? E o que você menos gosta?</b></p>
--

Gosto da ordem unida e não gosto de brincadeiras bestas.

**12 - Você gostaria de seguir carreira militar?**

Sim

**13. Você gosta de estudar em uma escola cívico-militar? Por quê?**

Sim, pois tem uma educação rígida

**14 - Em poucas palavras, escreva sobre você. Seu relacionamento com os amigos, seu papel como filho e como aluno. Faça uma autocrítica e seja honesto.**

Eu sou uma boa amiga, sou obediente, sou verdadeira e sou uma pessoa verdadeira.

Fonte: elaboração própria

Da mesma maneira que temos um grupo que não gosta das regras, há um grupo na instituição que parece apreciar justamente o fato de a escola possuir tais regras. São alunos que estão sempre cumprindo o regimento, que auxiliam na coordenação de alguma maneira e que gostam de elaborar projetos que possam fazer parte da rotina da escola.

Como exemplo, recentemente dois projetos foram sugeridos por esses alunos ao trio gestor<sup>2</sup>: o primeiro traz como proposta a fiscalização (realizada por um grupo de alunos) das salas de aula após o intervalo para controlar a limpeza das salas e o segundo projeto propõe um grupo de oração durante o intervalo em uma das dependências da escola. Essas são demonstrações feitas por estudantes que se identificam com a escola cívico-militar e querem, de alguma maneira, contribuir com a instituição.

Em uma entrevista realizada com o diretor da escola, foi perguntado a respeito das características dos grupos de alunos existentes na instituição. Na ocasião, os *alunos adeptos* foram descritos pelo gestor como aqueles que *estão 100% no padrão*.

---

<sup>2</sup> O trio gestor refere-se à equipe formada por três membros que são responsáveis pela administração de uma instituição. Ele é composto pelo diretor, pedagogas e membros da coordenação civil e militar. Esse grupo é encarregado de realizar tarefas administrativas, pedagógicas e organizacionais, com a finalidade de promover o bom desempenho e progresso da instituição de ensino.

*Eles estão 100% no padrão e nós temos um projeto aqui - aluno nota 1000. Nós fazemos, além da chamada dos professores, do diário de classe, dos professores, nós temos as coordenadoras que direcionaram para os alunos de fazer a chamada. Então, nesse projeto aluno nota 1000, você tem alguns critérios de avaliação. É o atraso. Então, esses alunos dificilmente atrasam. Quando ocorre um atraso, eles pedem para os pais comunicarem a escola. Então, você tem, então, eles não chegam atrasados, eles não estão fora de padrão. Eles vêm para escola de calça. Só usa bermuda nos dias de educação física, estão sempre com calçado fechado. Eles não têm a sobrançelha riscada, não têm cabelo solto nesse caso. E eles são extremamente prestativos. Eles procuram os professores, procuram os coordenadores, os pedagogos ou os militares quando surge qualquer demanda, são aqueles que gostam de liderar, são os líderes da sala, por exemplo. Essa chamada que nós fazemos diariamente de todas as salas são os alunos, os alunos que fazem essa chamada e eles têm essa responsabilidade. Eles vão na sala, pedem as coordenadoras, as pautas, eles vão passando de sala em sala, cada um na sua, anotando quem veio e quem não veio. Depois eles entregam. Então, assim, a gente consegue perceber o compromisso. Se você pedir para esses alunos ajudarem no recreio a olhar os outros, eles estão de prontidão. Então, assim, esses são os mais próximos, não dão trabalho dentro de sala, não têm ocorrência registrada pelos professores. São os alunos que cumprem as atividades. Eles são os alunos, são os adeptos, os adeptos, ao modelo cívico militar. (Trecho da entrevista realizada com o diretor da instituição, em 06 de julho de 2023)*

Também foi possível identificar, com esse questionário, alguns alunos que mencionaram gostar *mais ou menos* de estudar em uma instituição cívico-militar. Muitos alegaram que gostam da organização que a escola apresenta, mas cumprir regras ainda é um desafio para muitos deles, inclusive em relação à obrigatoriedade do uso do uniforme. Antes da implementação do modelo cívico-militar, quando ainda não era uma escola cívico-militar, era possível observar que muitos alunos não usavam uniforme para ir para as aulas, era comum ver meninas usando *short jeans*, chinelos e alguns poucos alunos usavam apenas a camisa da escola. Com a mudança para cívico-militar, o uniforme passou a ser exigido para assistir às aulas, mas ainda é possível observar alunos que insistem



em não o usar – e estes são chamados na coordenação logo na entrada – e é possível observar alunos que procuram cobrir o uniforme com blusa de frio.

Quadro 2. Resposta do questionário de um *aluno intermediário*

**Série: 7º ano**

**Idade: 12 anos**

**1. Você participa de alguma atividade extracurricular da escola? Se sim, quais?**

Não

**2. Você sempre viveu em Viana?**

Em Viana desde que nasci.

**3 - Como você é na escola?**

Participativo(a)

**4. Qual estilo musical você gosta de ouvir?**

Rap

**5. Pratica alguma modalidade esportiva?**

Futebol

**6. Como você se classifica quanto ao comportamento na escola?**

Aluno(a) participativo(a) e com ótimas notas

**7. O que você pretende fazer depois que terminar os estudos?**

Trabalhar e fazer faculdade.

**8. Que lugares você costuma frequentar no tempo livre?**

Fico na rua

**9. Você mora com quem?**

Pai, mãe e irmão

**10. Por que você escolheu essa escola para estudar?**

Porque meus pais/responsáveis querem

**11. O que você mais gosta da sua escola? E o que você menos gosta?**

Gosto do ensino e dos professores, não gosto de algumas regras como a de não poder usar cordões e ter que ficar com o cabelo preso, pois pra mim isso não muda nada

**12 - Você gostaria de seguir carreira militar?**

Não

**13. Você gosta de estudar em uma escola cívico-militar? Por quê?**

Sim, por ser mais organizado

**14 - Em poucas palavras, escreva sobre você. Seu relacionamento com os amigos, seu papel como filho e como aluno. Faça uma autocrítica e seja honesto.**

Eu gosto muito de jogar bola, tenho muitos amigos, mas alguns são bem bagunceiros, mas isso não me desconcentra, respeito os meus pais mas não tenho uma relação muito boa com minha irmã, me estresso muito fácil, e gosto muito da escola, pois me deixa mais alegre.

Fonte: elaboração própria

O aluno pertencente ao grupo dos *intermediários* (quadro 2) nos trouxe respostas interessantes em seu questionário sociodemográfico quanto à maneira como se reconhece. Quando questionado sobre como se classifica quanto ao comportamento na escola, foi mencionado que se trata de um aluno participativo e com ótimas notas. Da mesma maneira, respondeu que pretende trabalhar e fazer faculdade e que gosta da escola graças ao ensino que ela oferece e aos professores. É possível perceber que estamos diante de um representante de um grupo que aprecia a organização da escola, mas que questiona a necessidade de algumas regras presentes no regimento interno, como, por exemplo, a proibição para uso de cordões e a necessidade de ter que ficar de cabelo preso. Também não pretende seguir carreira militar. Durante a entrevista fornecida pelo diretor na escola, também foi mencionado, pelo gestor, a existência de um grupo considerado *intermediário* em relação à aceitação do modelo cívico-militar e esse aluno que respondeu ao questionário apresentado no quadro 2 representa esse grupo.

*Você tem o segundo grupo, que são aqueles que vêm, mas não pretendem, não têm nenhuma ambição de seguir carreira militar, mas têm intenção de aprender. Então isso você já tem. De vez em quando eles chegam atrasados. Não são aqueles tão disponíveis a ajudar, mas são aqueles que estão dentro de sala de aula e não dão trabalho. Fazem as atividades de vez em quando e eles dão uma relaxada e às vezes envolvem alguns problemas. Mas são problemas simples que a gente resolve aqui mesmo numa conversa com eles. Mas eles não têm tanto apego às normas, entendeu? (Trecho da entrevista realizada com o diretor da instituição, em 06 de julho de 2023)*

Por último, apresentamos as discussões acerca do representante dos alunos considerados *não-adeptos*.

Quadro 3. Resposta do questionário de um *aluno não-adepto*

**Série:** 7º ano

**Idade:** 13

**1. Você participa de alguma atividade extracurricular da escola? Se sim, quais?**

Não

**2. Você sempre viveu em Viana?**

Em Viana desde que nasci.

**3 - Como você é na escola?**

Brincalhão(ona) / Bagunceiro(a)

**4. Qual estilo musical você gosta de ouvir?**

Funk

**5. Pratica alguma modalidade esportiva?**

Futebol

**6. Como você se classifica quanto ao comportamento na escola?**

Bagunceiro(a) e não estar nem aí para escola e para o professor.

**7. O que você pretende fazer depois que terminar os estudos?**

Apenas trabalhar.

**8. Que lugares você costuma frequentar no tempo livre?**

Fico na rua

**9. Você mora com quem?**

Pai, mãe e irmão

**10. Por que você escolheu essa escola para estudar?**

Porque meus amigos estudam aqui

**11. O que você mais gosta da sua escola? E o que você menos gosta?**

Eu gosto da quadra, de jogar bola, eu não gosto do campo

**12 - Você gostaria de seguir carreira militar?**

Não

**13. Você gosta de estudar em uma escola cívico-militar? Por quê?**

Não, porque a roupa é feia

**14 - Em poucas palavras, escreva sobre você. Seu relacionamento com os amigos, seu papel como filho e como aluno. Faça uma autocrítica e seja honesto.**

Eu sou muito bagunceiro

Fonte: elaboração própria

Ao analisarmos alguns questionários, nos deparamos com um grupo de alunos que pareciam não se identificar muito com a proposta da escola cívico-militar. Para exemplificar (quadro 3), é possível observar que quando questionado sobre o porquê de estudar em uma escola cívico-miliar, a resposta dada foi *porque meus amigos estudam aqui*, ou seja, não há aparente demonstração de empolgação com a proposta cívico-militar. Isso também se confirma ao responder que não pretende seguir carreira militar, que acha a escola cheia de regras, que acha o uniforme feio e que se considera bagunceiro. Como justificativa para não gostar de estudar em uma instituição cívico-militar, foi possível observar, também, que muitos mencionaram o fato de ter que conviver com muitas regras, inclusive, dentre as respostas analisadas, essa foi a principal queixa entre os estudantes.

De fato, a instituição possui um regimento interno criado pelo município de Viana para suas duas EMEFCM (escola municipal de ensino fundamental cívico-militar). Dentre as regras que os alunos precisam seguir e que estão descritas no regimento interno, há, por exemplo, a obrigatoriedade do uso de calçados fechados (que inclusive são fornecidos gratuitamente pelo município), além do uso do cabelo preso para as meninas e da proibição de brincos e cordões. Durante a observação em campo, foi possível observar que cumprir o regimento interno era um grande desafio na rotina daquela instituição, pois constantemente muitos alunos estavam de chinelos, usavam cordões e óculos de sol e as meninas estavam de cabelo solto. Por fim, em entrevista, o diretor da instituição cívico-militar também descreveu aqueles que considera *não-adeptos* ao modelo da instituição.

*Eu tenho aqui outro grupo que não são os mais ligados, que estão sempre chegando atrasados, que a gente cobra das famílias, mas as famílias também não cobram. Os filhos, que constantemente estão chegando e transgredindo, por exemplo, não vêm de cabelo preso. Aí o menino chega no final de semana, vai cortar o cabelo, faz um risquinho no cabelo e a gente conversa, pergunta por que veio, por que chegou atrasado. Ah,*

*porque eu perdi a hora. Às vezes é porque vem andando, anda olhando para o tempo e porque quer também chegar atrasado. O que o caracteriza é o cabelo solto, o não usar, às vezes eles vêm de uniforme, mas eles gostam de cobrir uniforme. Eles botam blusa de frio para cobrir o uniforme. O cabelo, elas soltam o cabelo. E é questão de vaidade. Elas não prendem. Nós temos assim alguns alunos (...).*(Trecho da entrevista realizada com o diretor da instituição, em 06 de julho de 2023)

## **Considerações finais**

A partir do estudo apresentado, pudemos discutir a divisão em três ondas, proposta por Penelope Eckert (2022) das investigações sociolinguísticas, cada uma com suas próprias características e preocupações. Dentre os levantamentos apresentados, compreendemos que os estudos classificados como de primeira onda preocupam-se em investigar como fatores socioeconômicos, como classe social e status, influenciavam o uso da língua. Estudos clássicos como os de William Labov sobre a variação do inglês em Nova York (Labov, 2008 [1972]) são exemplos dessa abordagem.

Já a segunda onda da sociolinguística expandiu o escopo das investigações para incluir gênero, etnia e idade, além de classe social. Os pesquisadores nesta fase estavam interessados em como esses fatores sociais adicionais influenciavam o uso da língua e como as identidades sociais eram construídas e expressas através da língua. Esta fase viu um aumento no uso de métodos qualitativos e uma ênfase na interseccionalidade.

Por fim, Eckert destacou a terceira onda, emergindo nas últimas décadas do século XX e continuando até os dias atuais como uma vertente que ampliou ainda mais o escopo da Sociolinguística para incluir questões de estilo em análises linguísticas. Os pesquisadores nesta fase investigam em seus estudos questões relacionadas ao estilo e ao significado social presente nas variações linguísticas, associando o estilo às categorias identitárias dos falantes.

Diante do exposto, é importante mencionar que nossos esforços com este capítulo se concentraram na identificação e reconhecimento da comunidade de prática composta por estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola cívico-militar investigada. Isso porque, ao iniciarmos este estudo na instituição mencionada, foi necessário um período de observação da rotina e da dinâmica dos estudantes para, então, entendermos como eram organizados como comunidade de prática. Além disso, uma importante mudança ocorreu enquanto nosso estudo estava sendo realizado: a transição de modelo educacional para um modelo cívico-militar. Todos os acontecimentos que ocorreram durante o período de observação em campo nos ajudaram a compreender e identificar a comunidade de prática em questão.

Logo, entendemos que na comunidade de prática composta pelos estudantes da escola cívico-militar investigada, há uma cadeia hierárquica. Além disso, também foi possível identificar que os estudantes do Ensino Fundamental II da referida instituição cívico-militar se organizam em três grupos, de acordo com seus comportamentos e estilos: os alunos *adeptos*, os alunos *Intermediários* e os alunos *não-adeptos*. A identificação da maneira como os alunos se organizam como grupo ocorreu após analisarmos as observações registradas em diário de campo e relacionarmos ao que foi apresentado como resultado dos questionários sociodemográficos respondidos pelos estudantes. A presente pesquisa encontra-se em fase de aplicação dos instrumentos para coleta de mais respostas e análises futuras dos dados poderão apontar mais características dessa comunidade de prática.

## Referências

CHESHIRE, J. **Variation in an English Dialect**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.

- ECKERT, P. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, jan/jun. 2022
- ECKERT, P. **Linguistic Variation as Social Practice**. Oxford: Blackwell, 2000.
- ECKERT, P. **The meaning of style**. Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society, University of Texas, Austin, 47, p. 41-53, 2003.
- ECKERT, P. **Three waves of variation study**: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*. Palo Alto. 41: 87-100, 2012.
- ECKERT, P. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453- 476, 2008.
- ECKERT, P. **Variation, convention and social meaning**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland CA. Jan. 7, 2005.
- ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder (1992). In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 93-108.
- HOLMQUIST, J. **Social correlates of a linguistic variable: a study in a Spanish village**. *Language in Society*, n. 14, p. 191-203, 1985.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LABOV, William. **The social stratification of english in New York City**. 2. ed. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge U. Press, 2006 [1966].
- MILROY, L. **Language and Social Networks**. Oxford: Blackwell, 1980.
- RICKFORD, J. **The need for new approaches to class analysis in sociolinguistics**. *Language & Communication* n. 6, p. 215-221, 1986.

## **Sobre o animal ideológico: discurso, direito e entropia no antropoceno**

Maurício Beck

*Nada é humano inequivocamente.*  
Viveiros de Castro

### **O animal humano e suas vicissitudes**

O que teria a dizer sobre discurso e direitos humanos? Para dizer algo de substantivo, me parece, devo partir de suspeição de evidências, a de que dadas palavras significam certas coisas indubitavelmente, estranhar o familiar e/ou desentranhar o infamiliar da vida cotidiana. Da expressão *direitos humanos*, vou me ocupar sobretudo do adjetivo humano. Retomarei os direitos no momento de concluir.

Primeiramente, gostaria de remontar brevemente de Foucault a Althusser e ao anti-humanismo teórico destes. Aludir de passagem ao Homem enquanto uma invenção recente que, talvez, se desvanecerá, como um rosto de areia na orla de um mar revolto. Retraçar a repetição crítica na querela do humanismo e o “problema da definição da espécie humana ou da diferença específica que distingue as formas de existência da espécie humana das formas de existência das espécies animais.” (Althusser, 2002, p. 52) Explícito: trata-se do momento em que o filósofo franco argelino se posicionava criticamente, na compreensão da diferença entre espécies, contra o postulado de uma descontinuidade irreduzível entre o animal humano e animais não-humanos (em outras palavras, a tese da excepcionalidade humana). Essas questões, no materialismo de Marx, comparecem no momento da crítica ao



humanismo de Feuerbach, cito as palavras de Althusser (2002, p. 55, grifos do autor):

A espécie humana, diz Feuerbach, não é uma espécie como as outras, ela deve ser dita Gênero, pois ela é “a espécie de todas as espécies”, a espécie universal, no sentido estrito do termo, a espécie que, diferentemente das outras (porco-espinho, libélula, rododendro) não tem por objeto um “mundo” finito, uma minúscula porção do Universo, mas o próprio Universo na sua totalidade. O que é um modo desarmante de dar ao Horizonte absoluto da espécie humana as dimensões do Universo, à subjetividade da espécie humana os atributos da objetividade, enfim, de retomar a velha tese da especificidade da espécie humana como *Razão*.

Althusser (2002, p. 57) vai além, mencionando de passagem que essa descontinuidade, ou herança espiritualista, se desdobrou na problemática entre Ser e Ente heideggeriana, desaguou na filosofia das Ciências do Homem e, segundo as palavras do autor, na distinção idealista entre ciências humanas e ciências naturais:

Ela manifesta, por exemplo, na teoria diltheyana da diferença entre a explicação (Ciências da Natureza) e a compreensão (Ciências do Homem). Ela é manifesta também na famosa questão do *objeto* de direito da dialética, muito precisamente na questão da legitimidade/ilegitimidade de uma *Dialética da Natureza*.

O anti-humanismo teórico do filósofo visa o combate incessante contra o espiritualismo crente em uma “descontinuidade da ‘transcendência’ onde vêm se encaixar as palavras mestras da religião” (Althusser, 2002, p.67). Para tanto, lança a indagação: se ao tomarmos como objeto as fronteiras entre as ciências da vida e a ciência da história, teríamos condição de demonstrar a continuidade material entre animais humanos e não humanos tendo em conta a evolução das espécies? Com a ressalva de que a busca por supressões de lacunas, ou de elos perdidos na evolução, ou pelo humano originário é uma busca ideológico

espiritualista, Althusser afirma que temos condições de tomarmos com certo grau de certeza que “entre a materialidade da vida e a existência humana não existe essa descontinuidade da transcendência” (Althusser, 2002, p.66-67). Se há uma diferença específica (entre as espécies em questão) seria de ordem da “estrutura social da produção e da reprodução da existência das formações sociais; isto é, as relações sociais que comandam o emprego da força de trabalho no processo de trabalho” (Althusser, 2002, p.65).

Deixemos por ora esse texto althusseriano, de publicação póstuma, para trazer discussões um pouco mais recentes, no transcurso do atual século, e averiguarmos como a mesma problemática da continuidade/descontinuidade material tem sido posta. Sou tentado a começar pela filósofa e bióloga Donna Haraway. Em *Quando as Espécies se Encontram*, a autora afirma em dado momento que tanto a história da filosofia quanto a da ciência é atravessada por linhas traçadas entre o dito Homem e o dito Animal baseadas no que contaria como Linguagem. Citando Cary Wolfe, Haraway questiona o que chama de assimilação demasiado rápida das questões da subjetividade: eis sua provocação: “se não há linguagem, não há sujeito, nem interioridade que mereça esse nome, não importa a escola do pensamento preferida, da psicanálise à linguística até a filosofia de qualquer orientação.” (Haraway, 2022, p. 309). Em contraste, curiosamente na sequência, a autora traz à baila um artigo do linguista norte-americano Noam Chomsky. O referido artigo foi publicado na revista *Science* em novembro de 2002, intitulado *A Faculdade da Linguagem: O que é, quem tem, e como evoluiu?* escrito pelos pesquisadores Marc D. Hauser (biólogo e psicólogo primatologista), Noam Chomsky e W. Tecumseh Fitch (biólogo e especialista em evolução cognitiva). O artigo apresenta uma análise comparativa das capacidades linguísticas de animais não humanos e dos humanos, propondo os conceitos de “Faculdade da Linguagem em Sentido Amplo” (FLA) e “Faculdade da Linguagem em Sentido Restrito” (FLR) para explorar semelhanças e diferenças entre esses dois grupos.

Chomsky, Hauser, Fitch argumentam, com base nos atuais dados disponíveis, que a hipótese de uma continuidade entre animais não humanos e humanos com relação à fala é muito mais forte e plausível que outrora. E mais, que tal hipótese deve ser assumida como hipótese nula, sendo que qualquer contestação a ela não pode ser validada sem pesquisas comparativas. Trata-se de uma mudança de postura significativa para o racionalismo cartesiano do teórico fundador do gerativismo, como assinala a própria Haraway (2022, p.311).

O único componente exclusivamente humano da faculdade de linguagem (FLN) é a recursividade [Haraway cita Chomsky, Hauser e Fitch, 2002, p.1576] “a capacidade de gerar uma gama infinita de expressões a partir de um conjunto finito de elementos”. Esse poder expressivo potencialmente infinito da linguagem também chamado de propriedade da “infinitude discreta”. [Entretanto,] os autores insistem que a singularidade deve ser uma hipótese testável, não uma suposição enraizada em premissas de excepcionalismo humano.

Talvez essa abordagem, brevemente mencionada por Haraway e estreitamente vinculada ao logicismo, à ciência padrão com sua ênfase em testabilidades, não seja tão persuasiva, mesmo que sua atual convergência com as correntes teóricas do anti-humanismo nos estudos da linguagem não pareça ser mera coincidência. Em *Língua Inatingível*, Gadet e Pêcheux (2011) já defendiam que a principal descoberta do trabalho de Chomsky foi compreender como a relação do gramatical com o não gramatical é um continuum sem fronteiras ou pontos assinaláveis.

Outro autor, crítico contundente da tese da excepcionalidade do humano, é Viveiros de Castro (2012). O antropólogo brasileiro é conhecido por efeito de sua teoria sobre perspectivismo ameríndio e multinaturalismo e pelo movimento de alcance filosófico, em conjunto com Philippe Descola, chamado Virada Ontológica (em que outras coordenadas opositivas também são alvos de demolição

crítica: àquelas entre natureza e cultura, por exemplo). Se não, vejamos como se dá a recusa da tese da excepcionalidade humana ou da descontinuidade psíquica entre os diferentes seres que povoam o cosmos pelo antropólogo, por meio de perspectivismo de Viveiros de Castro (2012):

A espécie humana deixa de ser um domínio separado e passa a definir o 'universo de discurso': todas as diferentes espécies aparecem como modalidades ou modulações do humano. O que faz com que a condição humana deixe de ser 'especial', passando, ao contrário, a ser o modo não-marcado (default) ou a condição genérica de qualquer espécie. Desaparece assim o domínio da Natureza como província contra-unificada pela unidade eminente do domínio humano. O animismo é 'antropomórfico' na exata medida em que é anti-antropocêntrico.

Por via do elogio do animismo, Viveiros de Castro convida-nos a pensar com o ameríndio o impensado do nosso pensamento, isto é, cogitar com o pensamento selvagem, aquele que não se deixou domesticar pelo povo da mercadoria (na expressão do xamã Davi Kopenawa) e que compreende o antípoda humano (pois o ponto de vista que cria o sujeito, segundo o perspectivismo ameríndio), em desacordo com nossas ontologias ainda demasiado europeias. Ou seriam ideologias? Hora de falarmos sobre o animal ideológico.

### **O animal humano e o objeto paradoxal da Ideologia**

Nesta altura, não poderia faltar a menção a Michel Pêcheux (2014, p.138), uma vez que o filósofo francês, já em *Semântica e Discurso*, argumentou que o paradoxal conceito de Ideologia permitiria pensar: "o homem' como 'animal ideológico', isto é, pensar sua especificidade enquanto parte da natureza, no sentido espinosano do termo: a história é um imenso sistema natural-humano, em movimento, cujo motor é a luta de classes."

Convergingo com o anti-humanismo teórico althusseriano, Pêcheux recusava a noção de humano seja enquanto contranatureza, ser de transcendência, ou sujeito da história.

Entretanto, em *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês*: início de uma retificação, Pêcheux (2014, p. 279), ao abordar as pesquisas genealógicas de Michel Foucault (2002), afirma que tais estudos deixariam obscuros e “inapreensíveis os pontos de resistência e as bases da revolta de classe” e prossegue:

Farei a hipótese de que esse obscurecimento se dá pela impossibilidade, do ponto de vista estritamente foucaultiano, de operar uma **distinção coerente e consequente** entre os processos de assujeitamento material dos indivíduos humanos e os processos de domesticação animal. Esse **biologismo larvado**, que ele partilha, em todo desconhecimento de causa, com diversas correntes do funcionalismo tecnocrático, torna, conseqüentemente, a revolta totalmente impensável, pois, assim como não poderia haver ‘**revolução dos bichos**’, também não poderia haver **extorsão do sobre-trabalho** ou de **linguagem** no que se convencionou chamar de reino animal. (Pêcheux, 2014, 279, grifos meus)

A primeira pergunta que caberia fazer é se esta distinção entre os processos de assujeitamento material do animal humano e a domesticação de determinados animais não humanos (nem todos são domesticáveis, algo que costumamos esquecer) implica em especificidades ou em uma suposta excepcionalidade do primeiro. Se Pêcheux é consequente com seu espinozismo, mantêm-se na via da primeira alternativa. Ainda assim, julgo pertinente lançar a pergunta para evitar que o excepcionalismo expulso pela porta acabe retornando pela janela (senão em Pêcheux, em seus continuadores<sup>1</sup>). Em seguida, Pêcheux atribui a Foucault uma adesão ao biologismo larvado (*biologisme larvé* em francês, Pêcheux (1990), *masked biologism* na versão inglesa do texto, Pêcheux, (1982)),

---

<sup>1</sup> Risco que não pode/deve ser negligenciado tendo em conta as injunções da ideologia dominante.

perspectiva que reduziria aspectos complexos do humano e das sociedades a causas biológicas, sem reconhecer explicitamente essa redução. O termo "larvado", derivado do latim para "mascarado" ou "oculto", sugeriria que essa perspectiva biológica está escondida ou não é abertamente reconhecida (desconhecimento de causa). Importante ressaltar também que larva, em biologia, designa o estágio juvenil de muitos animais, especialmente de insetos, que passam por uma metamorfose antes de atingirem a forma adulta e que ainda não apresentam, na maior parte das vezes, as diferenças sexuais visivelmente aparentes ou funcionalmente ativas. Em consequência deste reducionismo biológico, a revolta seria da ordem do impensável. Não há revolução dos bichos (conforme a tradução brasileira) ou *révolte des bêtes* (na versão francesa, Pêcheux (1990)) ou ainda *revolt of the beasts* (conforme a versão inglesa do texto, Pêcheux (1982)), também não pode haver extorsão do sobre-trabalho de animais não humanos ou linguagem no que é normalmente chamado reino animal (cf. "any more than there can be any extraction of surplus labour or language in what is normally called the animal kingdom", Pêcheux, 1982, p. 219).

Primeiro comentário: a tradução brasileira (Pêcheux, 2014), *Revolução do Bichos para révolte des bêtes*, não apenas alterna os momentos, conforme a expressão de Pêcheux, no mesmo texto (a do processo de resistência-revolta-revolução) como produz outros efeitos<sup>2</sup>. Contudo, a mencionada expressão em francês e a em inglês (*revolt of the beasts*) são convergentes, é a revolta que inexistiria no "reino"<sup>3</sup> dos animais não humanos, segundo Pêcheux. Talvez

---

<sup>2</sup>A saber: alusão mais direta ao título nas traduções brasileiras da fábula político-distópica *Animal Farm*, de George Orwell (na França a tradução do título manteve-se mais próxima à original inglesa). A obra de Orwell mantém uma interlocução polêmica com o que se convencionou chamar de marxismo leninismo.

<sup>3</sup>Cabe sobre essa expressão uma breve citação: Uma das convicções enraizadas no relato bíblico diz existirem três reinos no universo: o das coisas naturais, como as pedras, os vegetais e os animais; o reino dos homens e, finalmente, o reino dos engenhos por ele fabricados. O que se aprende no Gênesis é que tais domínios são estanques e profundamente diversos na sua substância. Não há possibilidade de

pareça preciosismo de minha parte, mas julgo importante desembaralhar os momentos do processo porque mais adiante abordarei as formulações de Pêcheux sobre resistência mais especificamente.

Segundo comentário: se remontarmos às posições althusserianas abordadas no início desse texto, o maior problema do reducionismo biológico talvez esteja mais na ausência de uma dialética da natureza (Foucault de fato recusava a dialética) do que em uma (in)distinção ontológica entre o objeto das ciências da natureza e o das ciências ditas humanas. Por outro lado, e com efeito, a extração do sobre-trabalho só pode acontecer no interior da “estrutura social da produção e da reprodução da existência das formações sociais” (Althusser, 2002, p.65) de animais humanos. Animais não humanos não fazem parte do sistema econômico da mesma forma que os humanos, pois não são considerados agentes econômicos que podem possuir ou trocar mercadorias sob a lógica da mais-valia. Esta condição, no entanto, indicaria uma especificidade, não uma descontinuidade, segundo o supracitado texto de Althusser.

Não haveria, portanto, exploração do trabalho de animais não humanos (por humanos) e, por conseguinte, não poderia haver revolta por partes destes, na leitura de Pêcheux. Cabe notar que a revolta é exclusivamente pensada conforme a dialética da luta de classes, da luta contra a exploração econômica<sup>4</sup>. Em contrapartida, sou tentado a lançar algumas questões: Não haveria lutas também contra formas de dominação? Como chamamos as lutas contra o

---

sobrepor os dois primeiros, pois o homem, graças ao sopro divino, tornou-se menos natural que as outras coisas naturais. Também não há como confundir-lo com o reino das máquinas por serem elas obra sua, necessárias apenas após a expulsão do paraíso. Trazem as máquinas, assim, a marca do profano. (Bennaton, 1984, p. 9.)

<sup>4</sup>Cf. o livro *Marx Selvagem*, de Jean Tible (2020) que retoma a crítica de Pierre Clastres aos antropólogos marxistas por estes privilegiarem a determinação em última instância do econômico para explicar as relações das sociedades sem classes ou das ditas sociedades primitivas.

aniquilamento (do indivíduo humano ou não humano) e as lutas contra a extinção de uma população ou de uma espécie? É certo que ecologia sem luta de classes pode virar jardinagem, mas também não é verdade que inúmeras materialidades vivas *resistem* a quaisquer cultivos domesticados?

“Se, na história da humanidade, a revolta é contemporânea à extorsão do sobre-trabalho é porque a luta de classes é o motor dessa história.” (Pêcheux, 2014, p. 279). Não recuso a especificidade da história humana, apenas chamo a atenção para o que permaneceria impensado sob o efeito da província contra unificada do não humano.

“E se, em outro plano, a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrito no simbólico.” (Pêcheux, 2014, p. 279). Importa recordar que o texto do Anexo 3 é originalmente de 1978, quando uma maior continuidade entre animais não humanos e humanos com relação à linguagem não era ainda uma hipótese forte no continente da linguística. Por outro lado, Pêcheux vincula a linguagem humana à divisão do sujeito em sua inscrição no simbólico remetendo à teoria psicanalítica de vertente lacaniana. Vejamos como, atualmente, é pensado este sujeito lacaniano frente ao debate corrente de crítica à excepcionalidade do humano em Alenka Zupančič (2023).

Ao abordar a categoria filosófica de animal humano, a filósofa eslovena busca distância dos termos autorreferenciais<sup>5</sup>, próprios à suposta “exceção humana”, e elenca um conjunto de maneiras de conceber a “animalidade” humana. A primeira delas seria a do imaginário cristão, animalidade enquanto *excesso indomado* preconizado como pecado e descontrole de (outrem em) si. A segunda imagem de animalidade humana é de matiz mais moderna, é a do animal humano enquanto sistema inteiramente regrado, incapaz de extrapolar sua “causalidade natural”.

---

<sup>5</sup> Importante destacar que a autora não aborda a inscrição do simbólico para pensar a categoria do animal humano, ela segue por outra via.



Zupančič associa essa imagem à concepção kantiana de um animal humano meramente adaptado às leis da causalidade natural, aquém, portanto, das ações livres do sujeito ético. Arrisco dizer que esta também seria a imagem de animalidade presente no biologismo larvado/mascarado indicado por Pêcheux.

Na sequência, a filósofa apresenta uma terceira perspectiva, a nietzschiana. Para a filosofia do martelo, o problema do animal humano não é que este seja um animal selvagem, prenhe de malícias e vilanias represadas. É justo o avesso disto, o humano é, na real, um animal domado, abortado antes de estar acabado. Um animal a quem falta algo, um ser cuja humanidade, cultura e moralidade não seriam mais que disfarces (vestes) que cobrem sua vergonhosa parte faltante.

O intrigante é que este meio-animal enfeitado da concepção nietzschiana tem muito a ver com a concepção de Freud e a de Lacan na leitura de Zupančič (2023, p. 144-145):

O que a psicanálise (lacaniana) traz para esse debate sobre o animal humano tem algo em comum com a sugestão nietzschiana: não há nenhum “animal humano” entendido como uma entidade animal plenamente operativa e autossustentável no homem. Não existe animal, nível zero de humanidade (“animal humano”) que, entregue à própria sorte, funcionaria numa espécie de piloto automático de sobrevivência ou autopreservação. [...] O animal humano é um animal inacabado, ou seja, um animal que não opera/função como deveria. O mais (o que no humano é mais do que animal) toma o lugar do menos (o que no humano é menos do que animal).

E é nas pulsões e suas vicissitudes, nas satisfações para além das necessidades, no prazer além do prazer ou no gozo (*jouissance*) que Lacan veria a diferença entre o animal e o humano. Gozado animal humano, pois, na leitura da filósofa, o gozo é o que nos desperta para a metafísica ou a política. O que nos leva a praticar coisas estranhas, “humanas” ou inumanas.

Segundo Zupančič (2023), a topologia da pulsão poderia ser tomada como algo de outra ordem, como se nos humanos houvesse

um desvio das necessidades de ordem orgânica e que este fosse original e constituísse a Diferença, a própria Exceção humana. Entretanto, na contramão desta leitura padrão, a de linha de maior inclinação, a filósofa argumenta que o pulsional não é o termo portador (psicanalítico) da exceção humana, uma vez que a “Trieb (ou *jouissance*) não é precisamente nem um, nem outro, nem (o) Animal nem simplesmente (o) Humano” (Zupančič, 2023, p. 151). Com efeito, sou tentado a dizer que o pulsional circuita o entremeio, habita o vale da estranheza<sup>6</sup> e reverbera nossa segunda ferida narcísica:

No curso de sua evolução cultural, o homem se arvorou em senhor das demais criaturas do reino animal. Não satisfeito com esse predomínio, começou a criar um abismo entre sua natureza e a deles. Negou que possuíssem razão e dotou a si mesmo de uma alma imortal, invocando para si uma procedência divina, que lhe permitiu romper os laços com o mundo animal. É digno de nota que tal presunção ainda seja desconhecida do bebê, assim como do homem primitivo e primevo. [...] . Somente quando se torna um adulto ela [a criança] se acha a tal ponto afastada dos animais que insulta seres humanos com o nome de um animal. [...] Todos nós sabemos que há pouco mais de meio século as pesquisas de Charles Darwin, de seus colaboradores e precursores, puseram fim a essa presunção do ser humano. O homem não é algo diferente nem melhor que os animais;

---

<sup>6</sup> Vale da estranheza (*uncanny valley*) é um conceito da robótica e da ciência da computação relacionado à reação humana a robôs ou figuras animadas que se assemelham muito a humanos, mas não são perfeitamente realistas. Cunhado Masahiro Mori em 1970, propõe que na medida em que a aparência de um robô se torna mais humanoide, a reação afetiva dos humanos a ele se tornaria positivamente mais empática e familiar, mas somente até certo ponto crítico. Quando a semelhança se aproxima muito da aparência humana real, mas ainda não é completamente convincente, ela provoca uma resposta de repulsa ou desconforto entre os observadores. O conceito também tem sido explorado para entender como os humanos reconhecem e reagem a entidades que desafiam as fronteiras entre o animado e o inanimado (os androides e as designadas IAs?), o familiar e o desconhecido (o infamiliar?), o vivo e o não-vivo (os zumbis?).

é ele próprio de origem animal, mais aparentado a algumas espécies, mais distante de outras. (Freud, 2010, p.245-246)

Em convergência com Freud, não somos nem diferentes, nem melhores que os outros animais, Zupančič (2023, p. 151-152) apresenta uma leitura em que “como um ser de pulção – o homem não é parte da natureza (orgânica) nem sua exceção (nem entre uma e outra), mas o ponto no qual a própria impossibilidade ou impasse inerente à natureza se articula como tal”. E acrescenta que Lacan já teria posto em questão a fantasia anímica ou o imaginário do “suposto modelo animal’ de complementaridade reprodutiva perfeitamente biunívoca” (Zupančič 2023, p. 151-152). Ou seja, esse Outro (o Animal) não tem consistência e é irreduzível ao puro instinto de sobrevivência agindo no piloto automático. Em outras palavras, a filósofa, por meio desta releitura, *dialeliza* as categorias de animalidade, de natureza e de materialidade (a viva inclusive). Está, portanto, a milhas de distância do reducionismo da perspectiva do *biologismo larvado* e nas circunvizinhanças de uma dialética da Natureza mencionada por Althusser.

Neste ponto, julgo oportuno remontar ao texto do Anexo 3 de Pêcheux, visando lançar um comentário crítico à leitura de matriz lacaniana sobre o testemunho de um intelectual empregado na montadora de automóveis francesa Citroën. Visando abordar dado trecho na íntegra, retomo a versão em francês, citada por Pêcheux (1990, p. 269, grifos meus) <sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Acrescento a versão em inglês seguida de minha tradução. Death tempts you. But life flickers and resists. The organism resists. The muscles resist. The nerves resist. Something in the body and in the head braces up to fight against the repetition and the emptiness. Life: a faster movement, a burst of irregularity, a mistake, a "speed-up", a "slow-down", Pêcheux, 1982, p. 218. [A morte te tenta. Mas a vida cintila e resiste. O organismo resiste. Os músculos resistem. Os nervos resistem. Algo no corpo e na cabeça se fortalece para lutar contra a repetição e o vazio. Vida: um movimento mais rápido, uma explosão de irregularidade, um erro, uma "aceleração", uma "desaceleração"]

Tentation de la mort. **Mais la vie se rebiffe et résiste. L' organisme résiste. Les muscles résistent. Les nerfs résistent.** Quelque chose, dans le corps et dans la tête, s'arcoute contre la répétition et le néant. La vie: un geste plus rapide, un bras qui retombe à contretemps, un pas plus lent, une bouffée d'irrégularité, un faux mouvement, la "remontée", le "coulage"

Este fragmento das linhas selecionadas de uma narrativa autobiográfica por Pêcheux comparece como nota de rodapé do texto Anexo 3 e funciona como o exemplo de um caso concreto do impossível do assujeitamento perfeito, das falhas do ritual, na "origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa 'de alguma outra ordem [...] a vitória do lapso, do ato 'falho' nas falhas da interpelação ideológica" (Pêcheux, 2014, p. 278). Sem divergir desta perspectiva, gostaria apenas de recuperar o que parece ficar em segundo plano e quase esquecido, me refiro aos enunciados que na narrativa remetem à materialidade viva: "A vida cintila e resiste. O organismo resiste. Os músculos resistem. Os nervos resistem." Advogo que, se assumimos a leitura dialetizante da vida, da natureza, da animalidade e a especificidade (não a excepcionalidade) do animal ideológico como parte da natureza, não podemos mais nos apartar (nos extrair pelos cabelos do lodo) de um suposto "domínio da Natureza como província contra-unificada." (Viveiros de Castro, 2012, s.p.). A vida cintila e resiste, nervos e músculos resistem à mecanização do trabalho serial (como bem já nos mostrou o filme semimudo *Tempos Modernos* de 1936, produzido, dirigido e protagonizado por Charlie Chaplin), a materialidade viva é (também) equívoca (conforme afirmei em outro texto<sup>8</sup>).

Ademais, é justamente por aderirmos a uma perspectiva espinozista e materialista<sup>9</sup> da natureza e do animal humano como

---

<sup>8</sup> Beck (2022).

<sup>9</sup> Cabe mencionar rapidamente que há uma profícua discussão contemporânea sobre os designados novos materialismos. São diferentes propostas que buscam

parte desta, adotamos uma posição que pensa o humano, não enquanto animal racional (essa razão que seria a virtude mais bem distribuída entre os homens para o cartesianismo, ou a centelha divina para muitos cristãos), mas como um animal ideológico. Diversamente de uma faculdade ou virtude que dotaria o animal humano da razão prática da prudência de discernimento, ligada virtude (*arete*) em Aristóteles, ou da faculdade transcendental em Kant, o que confere a especificidade (e não a excepcionalidade) ao humano seria sua imersão na instância ideológica. Essa instância que opera em uma circularidade (capaz de nos cegar e ensurdecer), embora sujeita a falhas, e carece de um vetor transcendente qualquer. Pode-se talvez associar a capacidade da ideologia de promover coesão social (enquanto *argamassa*) ao potencial sem precedentes de cooperação na organização e controle da força de trabalho em grande escala nas sociedades humanas, resultando disso certa vantagem material, mas contingente, em comparação com outras espécies não humanas.

Todas essas considerações ganham um novo peso tendo em conta as condições de produção de conhecimento de nosso momento histórico, aquele em que a emergência climática se torna a cada dia mais concreta e irremediável. No continente da geologia, o debate girou em torno do fim da época do Holoceno, com suas condições relativamente estáveis, pois estas não seriam mais nossas contemporâneas frente aos impactos das intervenções humanas na Terra, segundo Rodrigues (2018). As repercussões da atividade humana são visíveis tanto no aumento da temperatura global

---

superar as premissas antropocêntricas que tratam a matéria enquanto substância passiva e intrinsecamente desprovida de significação. Gamble *et al.* (2021) diferenciam três trajetórias: 1. o novo materialismo vital (muito afetado pela leitura deleuzeana de Spinoza), 2. o novo materialismo negativo (que visa o real além da experiência humana da matéria) e 3. o novo materialismo performativo (para o qual nós, humanos, somos performances da matéria como qualquer outra coisa). Poderíamos ainda acrescentar ou correlacionar com o materialismo sensível, de Haraway, ou materialismo aleatório da releitura que o filósofo italiano Vitório Morfino faz dos últimos textos althusserianos.

quanto no desequilíbrio ambiental, indicando uma transformação significativa no Sistema-Terra. Isso cria uma situação paradoxal, onde a sobrevivência da humanidade, ou, pelo menos, da civilização industrial atual, está ameaçada. É paradoxal porque o conceito e o nome *Antropoceno*<sup>10</sup> são justificados pela influência das atividades humanas como uma verdadeira força geológica. Os fatores originados pela ação humana, como demonstrado pelos estudos sobre as mudanças climáticas, agora se juntam à compreensão dos efeitos das atividades humanas no contexto geológico. Em suma, a humanidade está se tornando uma força geológica, uma força natural, ao mesmo tempo em que enfrenta o risco crescente de sua própria extinção.

Nesta perspectiva, com base em afirmações dos cientistas do ambiente sobre agentes biológicos tornados agentes geológicos, o historiador indiano, Dipesh Chakrabarty (2009) defendeu 4 teses em torno da crise planetária da mudança climática, a saber: Tese 1 – as razões antropogênicas da mudança climática levam ao fim da distinção humanista entre história natural e história humana. (Chakrabarty cita rapidamente Althusser e sua crítica convergente contra o humanismo nesse ponto); Tese 2 - O Antropoceno modifica a história humanista da modernidade/ globalização; Tese 3 – A hipótese do Antropoceno exige colocar em diálogo a história do Capital e a história da espécie humana; Tese 4 - A rasura dos limites entre a história do Capital e a história da espécie questiona os limites da compreensão histórica, uma vez que nós, humanos, nunca nos experimentamos como uma espécie entre outras.

---

<sup>10</sup>No que diz respeito à discordância sobre a nomenclatura adequada, existem várias nomeações em consideração, recordemos a afirmação althusseriana de que a batalha filosófica pelas palavras é uma parte da luta política também na teoria científica. Além do amplamente conhecido "Antropoceno", há também o antagonístico "Capitaloceno", defendido pelo britânico Jason W. Moore (2022), que enfatiza o protagonismo do modo de produção capitalista nas mudanças ambientais. Alternativa menos conhecida é o "Plantationocene", que destaca as transformações destrutivas resultantes das atividades agrícolas e pecuárias, por efeito das plantações extrativas e a exploração do trabalho, incluindo o trabalho escravo.

## Progresso, entropia e insegurança

Nesse terceiro ato, seria oportuno trazer à baila a contradição material entre a noção de progresso e o conceito de entropia, a chamada segunda lei da termodinâmica. Se atentarmos para a sua história, a noção iluminista de progresso viria a demarcar uma superioridade material da civilização industrial em contraste com a alteridade, as sociedades indígenas do dito novo mundo. Entretanto, em livro recente, que buscou produzir uma síntese dos estudos arqueológicos das últimas décadas, Graeber e Wengrow (2022), argumentam que noções específicas de civilização, evolução e progresso - que acabamos por identificar como fundamentais no pensamento iluminista - são na verdade desenvolvimentos que surgiram relativamente tarde dentro dessa tradição crítica. O que é ainda mais significativo é que demonstram ter evoluído como uma resposta direta ao impacto da crítica indígena. Os autores mencionam as críticas oriundas dos *wendats* ou *huronianos*, comunidade indígena cujo território se situava entre Canadá e os Estados Unidos. Do ponto de vista dos ameríndios, os europeus não eram considerados como sendo verdadeiramente livres, uma vez que não tinham a liberdade de deixar sua comunidade, com a certeza de uma boa acolhida em terras distantes, não podiam desobedecer a autoridades sem consequências, nem criar e experimentar novas formas de organização social.

Há, entretanto, uma crítica semelhante e um pouco menos recente, em um artigo chamado *A decadência de ideia de progresso*, Georges Canguilhem [1987] afirma que o paradoxal em Kant, assim como em Condorcet, reside que para ambos o progresso humano, que é indefinido, está sujeito a uma lei de constância cosmológica. Isso é claramente expresso por Condorcet, pois ele conecta o avanço da perfectibilidade à duração da Terra, o lugar onde a natureza colocou os seres humanos. Para Condorcet, a marcha do progresso nunca retrocederá, pois a Terra, no mínimo, permanecerá em sua mesma posição no sistema do universo, e as leis gerais desse

sistema não causarão reviravoltas, nem mudanças que impeçam a espécie humana de preservar e cultivar suas capacidades.

No mesmo artigo, o filósofo francês aborda a descoberta da segunda lei da termodinâmica no século XIX e argumenta que suas implicações, já na época, colocaram em dúvida a perfectibilidade da ideia de progresso. Recordemos que a segunda lei da termodinâmica, ou a lei da entropia, afirma que em um sistema isolado a desordem ou a aleatoriedade aumenta com o tempo. Para pensar o conceito de entropia com relação às formações sociais, Canguilhem [1987] revisita o pensamento de antropólogo Lévi-Strauss, para quem a dita civilização, considerada em seu conjunto, é um sistema de notável complexidade cuja função é ampliar a entropia. Na leitura de Lévi-Strauss, sociedades que têm uma história repetitiva e estável (as ditas sociedades frias) seriam menos propensas a contribuir para a decadência em comparação com as sociedades que têm uma história cumulativa e dinâmica (sociedades quentes), nas quais a atividade implica desigualdades substanciais em termos de progresso.

Cabe mencionar que o artigo de Canguilhem foi redigido alguns anos antes de o discurso do Antropoceno ganhar visibilidade, em uma época que o consenso em torno do aquecimento climático do planeta ainda estava em vias de se consolidar. Relido hoje, a contradição entre o vetor do progresso e o vetor da entropia climática torna-se ainda mais incontornável e irreversível. Por irreversível, quero afirmar que, parafraseando Luiz Marques, é crucial compreender que o sistema climático continuará a aquecer, com aumento nas variações das médias meteorológicas em relação ao passado e um agravamento de eventos climáticos extremos, como secas, inundações, ciclones.

Uma das evidências, estreitamente ligada à noção de progresso material, que está sendo questionada com o evento do Antropoceno é o pressuposto de que nossa segurança existencial está diretamente ligada à nossa capacidade de produzir um excedente de recursos materiais e energéticos (Marques, 2018 p.70). Até recentemente, esta era uma evidência que se apoiava em



confirmações bem práticas e concretas, impulsionadas pelo aumento na produção e distribuição de alimentos para as massas, os avanços na medicina, o aumento da expectativa de vida e a popularização de comodidades domésticas após a Segunda Guerra Mundial. Conforme destacado por Luís Marques (2018), a fé no progresso material havia gradualmente substituído a crença na providência divina desde o século XVI. No entanto, diante da mudança climática irreversível e seus efeitos cada vez mais intensos e frequentes a insegurança real e o real da insegurança podem estar pondo em xeque o que ainda resta de fé no dito progresso material.

### **Para não dizer que não falei em direitos**

Por um lado, parece incontornável que a plena realização dos direitos humanos, para o amplo e equívoco conjunto de indivíduos assim designados, está cada vez mais vinculada à plena observância dos direitos da natureza. Isso porque nós humanos, por mais desnaturados que sonhemos ser (os brancos sonham muito, mas só sonham consigo mesmos, observa Kopenawa), não somos materialmente autossuficientes, não podemos sobreviver sozinhos nesse pálido ponto azul. Conforme o advogado ambientalista sul-africano, Cormac Cullinan (2021, p. 261) “o reconhecimento legal dos Direitos na Natureza contextualiza os direitos humanos como uma articulação específica dos Direitos da Natureza para a espécie humana, uma vez que as pessoas fazem parte da Natureza.” Viveiros de Castro (2023, p. 24) vai além desta contextualização, aludindo aos mil nomes de Gaia, cutuca evidências:

não são mil sinônimos de “Gaia”, como se a Gaia sem aspas fosse uma entidade (uma entidade una) de contornos conceituais bem definidos, um Objeto ‘lá fora’, que nos envolve e limita, pois estamos ‘dentro’ dele, mas do qual poderíamos, nós, a espécie de exceção que se imagina Sujeito, nos extrair. Em relação a todos os habitantes que

a constituem e são constituídos por ela. Gaia não tem nem dentro, nem fora.

Por outro lado, ainda segundo Viveiros de Castro (2023), o caráter entrópico do Antropoceno implica que o Sistema-Terra (seus componentes bióticos e abióticos) está mudando mais velozmente que as *estruturas da civilização tecnocapitalista global*, ou mais depressa que as “relações sociais que comandam o emprego da força de trabalho no processo de trabalho, e todos os seus efeitos” (Althusser, 2002, p.65). Essa condição talvez seja sem precedentes em nossa breve história na Terra, o que significa que a suposição de nossa excepcionalidade, que teria nos dado largas vantagens de fato e de direito, agora se delinea em uma real ferida narcísica (*scarface*). Resta saber se conseguiremos ultrapassar a inércia ideológica atual. Ou se seremos tragados, como um rosto de areia na orla de um mar revolto, pelo acontecimento da emergência climática.

## Referências

ALTHUSSER, L. A querela do humanismo II. **Crítica marxista**, n. 14, Campinas, 2002. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo85artigo3.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo85artigo3.pdf). Acesso em 07 set 2023.

BECK, M. Produção de Conhecimento no Antropoceno: do mal-estar na natureza-cultura e seus negacionistas. In CASTELLO BRANCO, L. (org.) et al. **Entrenós: da língua, do sujeito, do discurso**. Vol.1. Campinas: Pontes, 2022.

BENNATON, J, **O que é cibernética**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1984.

CANGUILHEM, G. [1987] A decadência da ideia de progresso. (tradução de Caio Souto) Paris: **Revue de métaphysique et de morale**, vol. 92, n° 4, 1987, p. 437-454.2. Disponível em: [https://www.academia.edu/43657975/A\\_decad%C3%Aancia\\_da\\_i](https://www.academia.edu/43657975/A_decad%C3%Aancia_da_i)

deia\_de\_progresso\_Georges\_Canguilhem\_tradu%C3%A7%C3%A3o\_ Acesso em 20 jul. 2023.

CASTRO, E. V. A noção de espécie em antropologia. **Reportagem a Eduardo Viveiros de Castro**, 16 Out. 2012, por Álvaro Fernández Bravo. Disponível em: [www.academia.edu/9964305/A\\_no%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_esp%C3%A9cie\\_em\\_antropologia](http://www.academia.edu/9964305/A_no%C3%A7%C3%A3o_de_esp%C3%A9cie_em_antropologia). Acesso em 05 ago, 2021.

CASTRO, E. V. A revolução faz o bom tempo: utopia e entropia. DANOWSKI, Déborah; CASTRO, E. V., SALDANHA, R.. (Orgs.) **Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra**. Volume 2. Rio de Janeiro: Editora Machado, 2023.

CHAKRABARTY, D. O clima da história: quatro teses. Tradução de Denise Bottmann, Fernanda Ligocky, Diego Ambrosini, Pedro Novaes, Cristiano Rodrigues, Lucas Santos, Regina Félix e Leandro Durazzo. **Sopro**, n. 91, p. 2-22, 2013. Disponível em: <https://culturaebarbarie.org/sopro/n91s.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

CULLINAM, C. Direitos da Natureza. In: KATHARI, A. *et al.* (Orgs.) **Pluriverso: Um dicionário do pós-desenvolvimento**. Tradução de Isabella Victoria Eleonora. São Paulo: Elefante, 2021.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de S. T. Muchail, São Paulo: Martins fontes, 2002.

FREUD, S. Uma dificuldade da psicanálise. [1917] in FREUD, Sigmund. **Obras Completas**, v. 14. História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”): Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução e notas de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2011.

GAMBLE, C. N.; HANAN, J. S.; NAIL, T.; VIANA, I. C.; HOFFMANN, C. O que é o novo materialismo?. **(Des)troços: revista de pensamento radical**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 188–219, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadestrococos/article/view/36348> . Acesso em: 1 set. 2023.

- GRAEBER, D.; WENGROW, D. **O Despertar de Tudo**: uma nova história da humanidade. Tradução de Denise Bottman e Claudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- HARAWAY, D. **Quando as espécies se encontram**. Tradução de Juliana Fausto. São Paulo: Ubu, 2022.
- MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3 ed. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2018.
- MOORE, J. W. (Org). **Antropoceno ou Capitaloceno**: Natureza, história e a crise do capitalismo. Tradução de Antônio Xerxenesky & Fernando Silva e Silva. São Paulo: Elefante, 2022.
- PÊCHEUX, M. Il n'y a de cause que de ce qui cloche (1978) in PÊCHEUX, M. **Le Inquiétude du Discours**. Textes de Michel Pêcheux. Choisis et présentés par Denise Maldidier. Éditions des Cendres: Paris, 1990.
- PÊCHEUX, M. **Language, Semantics and Ideology**: Stating the Obvious. Translated by Harbans Nagpal. The Macmillan Pres Ltda: London, 1982.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et. at. 5 ed. Campinas-SP: Edidora da Unicamp, 2014.
- RODRIGUES, C. Z. **La Madre em lei**: sujeito e sentido no discurso de luta pela Terra. 2018. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-graduação Letras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2018.
- TIBLE, J. **Marx Selvagem**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- ZUPANČIČ, A. **O que é sexo?** Tradução de Rafale Bozzola. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.



## **Sobre as autoras e os autores**

### **Andrea Leite de Souza**

Graduada em Administração com análise de sistemas pelo Centro Universitário Jorge Amado (2004). Graduanda em Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 2019.

### **Bárbara Gomes Citéli**

Doutoranda e mestra em Linguística pela Universidade Federal Espírito Santo Ufes (PPGEL); graduada em Letras/Português por esta mesma Universidade. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica e formadora de professores de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Viana. Professora da Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu).

### **Cláudia Jotto Kawachi-Furlan**

Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Educação, pela Unesp - Araraquara, Doutorado em Linguística, pela UFSCar, e Pós-doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL.

### **Eliana Crispim França Luquetti**

Pós-doutoramento em Cognição e Linguagem. Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

### **Eliane Telles de Bruim Vieira**

Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999). Especialização em História do Brasil/UFES (2000), Libras/FIJ (2010) e Gestão Escolar/UFES (2012). Mestre em Educação (PPGE/UFES) e Doutora em Educação (PPGE/UFES). Professora na Prefeitura Municipal de Vitória (2002) e na Secretaria Estadual de Educação (2005).

### **Giovanna Chesquini Gonçalves**

Possui ensino médio pelo Centro Educacional Mundo Moderno (2020). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия.

### **José Raimundo Rodrigues**

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), mestrado (2006) e doutorado (2011) em Teologia Sistemática pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte; graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior FABRA. Mestrado e Doutorado em Educação pelo PPGE - UFES. Atualmente é Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória.

### **Juliana Cristina Salvadori**

Pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsa CNPq) e Mestra em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (Bolsa CAPES). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus 4, Jacobina. Atua como docente na graduação (Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade- PPED.

### **Juliana Reichert Assunção Tonelli**

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ2). Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas. Graduada em Administração de empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestra (2005) e doutora (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágios de pós-doutorado na Universidade de Genebra UNIGE (2013); na UNB (2018) e na UNEMAT (2019).

### **Julio Cesar Canal**

Professor de Inglês em EEEFM "FRANCELINA CARNEIRO SETÚBAL", Vila Velha, ES. Possui graduação em Pedagogia. Graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

### **Leila Maria Tesch**

Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística, na Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes (2013-2015) e estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp (2020).

### **Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado**

Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). Fez estágio pós-doutoral (2015) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e pela Universidade Federal de São Carlos (2022)



no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente é professora Associada II do curso Letras Libras. Professora permanente do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e do programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL).

### **Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Darcy Ribeiro (PPGCL/UENF); pós-graduada em Nueropsicopedagogia; Graduada em Letras- Português/Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Formada pelo Instituto Municipal de Educação de Rio das Ostras (IMERO) no curso formação de professores, modalidade Normal Médio. Atua como professora de apoio acadêmico Universidade Estadual Darcy Ribeiro.

### **Marianna Cardoso Reis Merlo**

Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Linguística pela mesma instituição com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo - FAPES. Possui graduação em Letras - Inglês também pela UFES. É pós-graduada em Docência e Gestão do Ensino Superior pela UNESA e em Língua Inglesa pelas FIJ, ambas no Rio de Janeiro.

### **Maurício Beck**

Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduado em Psicologia pela Unijuí, mestre e doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pelo PPGL da UFSM com bolsa CAPES, realizou pós-doutorado no PPG em Estudos da Linguagem e no Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS), da UFF, com bolsa FAPERJ.

### **Renata Silva Souza**

Doutora e Mestre em Política Social e Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é graduanda em Letras-Inglês - Língua e Literatura Inglesa Licenciatura na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Linguística com Crianças (GEPELC - UFES).

### **Rovena Naumann Zanotelli**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo e mestre pelo mesmo programa. Possui graduação em Relações Internacionais pela Universidade Vila Velha (2010), graduação em Pedagogia para Licenciados - FAM CENTRO UNIVERSITARIO (2021) e graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (2021).

### **Samir Rosa**

Doutorando em Língua portuguesa pela UERJ, formado em Letras Português/ Inglês pela UFPEL e mestrado em Letras pela mesma universidade. Atua como professor de língua inglesa substituto no INES e professor de Português como língua estrangeira na Lengua e Language Services, contrato da Universidade Federal de Pelotas e professor de língua inglesa - Nulinga.

### **Sinthia Moreira Silva**

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2022). Pós-graduada em Estudos Linguísticos e Literários pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (2010). Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade Redentor (2013). Graduada em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (2006). Bacharela em Direito pela Universidade Iguazu Campus V (2022). Especialista em Direito Ambiental pela Faveni (2023).

**Tatiana Lebedeff**

Possui graduação em Educação Especial com Habilitação em Deficientes da Áudiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (1989), Especialização em Formação de Professores em Educação a Distância pela Universidade Federal do Paraná (2002), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993) e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Realizou Estágio Pós-Doutoral Sênior na University College London - DCAL e no Montgomery County Community College em Ambler, Pensilvânia. Realizou estágio de pesquisa com Walter Kintsch na Universidade do Colorado em Boulder (1999). Atualmente é professora do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). É Professor Efetivo e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPEL.

## Palavras-chave deste volume

Acessibilidade  
Animal ideológico  
Aprendizagem  
Autoetnografia  
Comunidade de prática  
Crianças  
Decolonialidades  
Desenho universal para aprendizagem  
Direitos  
Discurso  
Diversidade linguística  
Educação de surdos  
Educação Inclusiva  
Educação Infantil  
Educação linguística  
Educação linguística com crianças  
Educação linguística crítica  
Ensino  
Ensino de inglês para crianças  
Ensino de português para surdos  
Ensino Fundamental II  
Entropia  
Escola cívico-militar  
Falares brasileiros  
Formação cidadã  
Formação docente  
Ideologia  
Infância  
Infâncias

Letramento digital  
Libras  
Língua de sinais  
Língua inglesa  
Língua portuguesa  
Literatura  
Marie Pauline Larrouy  
Material didático  
Método de articulação  
Multiletramentos  
Percepção/avaliação linguística  
Português como segunda língua  
Práticas translíngues  
Proposta curricular  
Protagonismo surdo  
Respeito linguístico  
Sociolinguística  
Sociologia da infância  
Sujeito de direitos  
Unidade didática  
Uso de filmes  
Variação linguística



**6º CONEL**  
CONGRESSO NACIONAL DE  
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

**PPGEL**  
PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGÜÍSTICA

Esta coletânea de cinco volumes é fruto dos trabalhos apresentados no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2023, sob o tema Estudos Linguísticos e Direitos Humanos. Os capítulos representam a multiplicidade dos debates promovidos durante o evento, abordando desde questões de identidade até aspectos epistemológicos da pesquisa linguística. Cada volume foi organizado de maneira a destacar temas específicos que perpassam o campo dos estudos linguísticos.



**FAPEES**  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



ISBN 978-65-265-1663-0

